

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Факультет психології та соціальної роботи
Кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи



**СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВИМІР
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРОБЛЕМ СЬОГОДЕННЯ**

Збірник матеріалів

III Міжнародної науково-практичної конференції

14 травня 2019 року

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Факультет психології та соціальної роботи
Кафедра соціальної педагогіки і соціальної роботи

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СЬОГОДЕННЯ

Збірник матеріалів
III Міжнародної науково-практичної конференції
14 травня 2019 року



Ніжин – 2019

УДК 378.016: 37.013.42:364] (063)
С88

Схвалено до друку Вченою радою факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 10 від 24 квітня 2019 р.

Студентський науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (14 травня 2019 р., м. Ніжин) / за заг. ред. О. В. Лісовця. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 247 с.

До збірника увійшли матеріали й тези III Міжнародної науково-практичної конференції "Студентський науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення", яка відбулася 14 травня 2019 р. в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя і збрала сто шість молодих науковців із вісімнадцяти навчальних закладів України, Білорусі і Польщі.

Для студентів, магістрантів, аспірантів, викладачів, науковців, фахівців соціальної сфери.

УДК 378.016:37.013.42:364] (063)

© НДУ ім. М. Гоголя, 2019

© О. В. Лісовець, загальна редакція, 2019

ЗМІСТ

Розділ I

Науково-теоретичні аспекти соціальної педагогіки / соціальної роботи

Андрусенко Т. Г. <i>Явище булінгу у середовищі старшокласників як актуальна соціально-педагогічна проблема сучасності</i>	9
Голован М. Ю. <i>Теоретичні основи проблеми підліткової наркозалежності в Україні</i>	11
Громов О. В. <i>Проблема розвитку алкогольної залежності дітей та підлітків</i>	14
Давидович А. А. <i>Аддиктивное поведение несовершеннолетних как социально-педагогическая проблема</i>	16
Денисюк О. М. <i>Соціально підтримка осіб похилого віку засобами арт-практик</i>	18
Іванов П. О. <i>До проблеми про сутність поняття "здоровий спосіб життя"</i>	21
Łukasz A. <i>Wychowanie seksualne w rodzinie</i>	23
Максименко С. Г. <i>Соціально-виховний потенціал сучасної української сім'ї</i>	31
Матюха Є. О. <i>Культурно-дозвіллєва адаптація осіб похилого віку</i>	33
Медвідь С. С. <i>Сутність поняття комунікативної толерантності в сучасних наукових дослідженнях</i>	35
Плоска Я. І. <i>Проблеми неповнолітніх засуджених, які готуються до звільнення з місць позбавлення волі</i>	37
Пригода А. В. <i>Теоретично-методологічні основи формування психодіагностичної компетенції ортопедагога-реабілітолога у процесі навчання у вищому навчальному закладі</i>	39
Романенко М. С. <i>Інтернет залежність підлітків як соціально-педагогічна проблема</i>	41
Stankiewicz A. <i>Źródła i przejawy agresji wśród uczniów klas I-III</i>	43
Хаванських М. С. <i>Догляд за членами сім'ї: гендерний вимір</i>	46
Чебанова І. Р. <i>Розвиток творчої уяви дітей-логопатів</i>	48
Чуешкова В. С. <i>Понятие эмоциональный интеллект в современной психологической науке</i>	51
Щелочева Х. В. <i>Особливості гендерно-чутливого спілкування</i>	53

Розділ II

Технологічні підходи до вирішення соціальних та соціально-педагогічних проблем у сучасному соціумі

Даниленко А. В. <i>Форми і методи соціально-педагогічної профілактики ризикованої поведінки дітей підліткового віку</i>	56
---	----

Данько Д. В. <i>Специфіка інтернет-спілкування підлітків</i>	58
Деревенчук О. В. <i>Особливості соціальної профілактики суїцидальної поведінки сучасної молоді ..</i>	60
Дубровін А. Ю. <i>Дослідження професійного співробітництва соціального працівника із молодими сім'ями</i>	63
Знобей О. В. <i>Модель формування толерантності майбутніх соціальних працівників у процесі практичної підготовки</i>	65
Козинка В.В. <i>До питання формування ціннісних орієнтацій підлітків засобами рекламно-інформаційних технологій</i>	67
Корнюшко К. В. <i>Работа студентов-тьюторов по социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в условиях учреждения высшего образования</i>	69
Кривенко І. О. <i>Арт-терапія в соціальній роботі зі студентами Університету третього віку.....</i>	72
Мамич В. Е. <i>Шляхи оптимізації психолого-педагогічної просвіти батьків щодо попередження насильства над дітьми в роботі соціального педагога ЗСО.....</i>	74
Марон В. А. <i>Социально-педагогическая профилактика противоправного поведения подростков</i>	76
Михайлюк Я. В. <i>Корекційно-розвиткові заняття в системі соціально-педагогічного супроводу дітей з аутизмом.....</i>	78
Міхнюк Т. А. <i>Вітчизняний та зарубіжний досвід профілактики агресивної поведінки підлітків.....</i>	81
Олійник А. С. <i>Тренінг як інструмент здійснення профілактики ВІЛ-інфекції серед підлітків ...</i>	83
Пінчук А. В. <i>Інноваційні методи соціальної роботи з профілактики відмов від новонароджених дітей.....</i>	85
Романейко Т. В. <i>Многодетная семья как объект социально-педагогической деятельности</i>	87
Романчук А. Р. <i>Самореалізація особистості в "Університеті третього віку"</i>	89
Рузметова А. С. <i>Фактори та засоби соціальної адаптації колишніх в'язнів</i>	91
Самонкова Е. Н. <i>Волонтерская деятельность как механизм решения социальных проблем современного общества</i>	93
Сапогова К. И. <i>Инновационные технологии социальной работы с пожилыми людьми в условиях ТЦСОН.....</i>	95

Сіренко Ю. С. <i>Формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності</i>	97
Чиж К. В. <i>Соціально-психологічні проблеми дітей трудових мігрантів у сільській громаді</i>	100
Шульгіна Л. В. <i>Використання ігрової терапії в діяльності соціального педагога з молодшими школярами</i>	102

Розділ III

Актуальні проблеми функціонування і менеджменту закладів, установ та організацій соціальної сфери

Варнава П. В. <i>Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до анімаційної діяльності: світовий досвід</i>	105
Гусак Р. В. <i>Діяльність навчально-реабілітаційного центру з дітьми з особливими освітніми потребами</i>	107
Дубровін А. Ю. <i>Соціально-педагогічна підтримка студентської сім'ї у діяльності студентських соціальних служб</i>	110
Журавльова А. Ю. <i>Соціальні аспекти надання допомоги ВІЛ-інфікованим</i>	112
Зінченко Т. В. <i>Реорганізація діяльності у сфері зайнятості населення</i>	114
Марчук І. В. <i>Проблема дитячої бездоглядності та безпритульності в Україні та напрями її розв'язання</i>	116
Myszak M. <i>Funkcjonowanie placówek opiekuńczo-wychowawczych sprawujących opiekę nad dziećmi do lat 3</i>	118
Мостовенко С. М. <i>Ціннісні орієнтації керівника як провідний фактор стратегічного розвитку соціального закладу</i>	122
Опанасенко О. О. <i>Організаційно-методичні аспекти роботи служби Телефону Довіри в Україні</i>	125
Radoman L. <i>The analysis of labor motivation as the basis of social and labor relations in the system of higher education</i>	127

Розділ IV

Соціально-правовий захист різних категорій населення

Александрова Д. В. <i>Види та значимість соціально правового захисту населення</i>	130
Вознюк І. Р. <i>Робота з учасниками АТО та ООС як напрям соціально-педагогічної діяльності на місцевому рівні</i>	132
Жила К. С. <i>Соціальний захист прав неповнолітніх нормами законодавства про працю</i>	134
Кісільова Т. О. <i>Сутнісні ознаки соціальної профілактики адиктивної поведінки підлітків</i>	137

Козел Д. Ф. <i>Основні аспекти діяльності громадських організацій щодо захисту дітей з інвалідністю</i>	138
Маринченко Л. С. <i>Аналіз досвіду роботи з профілактики правопорушень серед підлітків в Україні та за кордоном</i>	140
Савицька Д. В. <i>Міжнародний досвід протидії явищу проституції: різні підходи</i>	142
Садовская Е. Ф. <i>Соціально-правовая заштита лиц из числа детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей в Республике Беларусь</i>	145
Сокоринська М. Ю. <i>До проблеми соціалізації дітей-сиріт в постінтернатний період</i>	147

Розділ V

Соціальна інклюзія: досвід і перспективи упровадження

Баліцька А. Р. <i>Інтеграція людей з обмеженими можливостями у сучасне суспільство</i>	150
Борисюк І. О., Гунько В. В. <i>Психолого-педагогічний супровід дітей з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання Польщі та України</i>	152
Бученкова В. В. <i>Напрямки діяльності соціального педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища</i>	154
Висовень А. В. <i>Співпраця соціальних педагогів з батьками дітей з особливими освітніми потребами в умовах організації інклюзивного навчання</i>	156
Висовень Л. С. <i>Застосування арт-терапії у роботі з дітьми з ДЦП</i>	158
Гавриш В. В. <i>Реабілітація дітей з особливими освітніми потребами засобами фізичного виховання</i>	161
Герасименко М. М. <i>Особливості організації соціально-психологічного супроводу в інклюзивному освітньому закладі</i>	163
Дубок А. М. <i>Окупціональна терапія як засіб розвитку дітей з особливими освітніми потребами</i>	165
Дубок О. О. <i>Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами</i>	167
Жила Д. А. <i>Особливості роботи соціального педагога з дітьми з інвалідністю в умовах ЗСО</i>	169
Калюжна А. М. <i>Досвід упровадження інклюзивної системи освіти в країнах Скандинавії (Фінляндія, Швеція, Норвегія, Данія)</i>	172
Країло О. С. <i>Психологічний супровід інклюзивного навчання учнів з порушенням функцій опорно рухового апарату в умовах загальноосвітнього навчального закладу I рівня</i>	174

Лебідь С. О. <i>Проблеми впровадження інклюзії в освітньому та культурно-мистецькому просторі України</i>	176
Маслак А. О. <i>Досвід інтегрування осіб з особливими освітніми потребами в Італії у порівнянні з Україною</i>	178
Мацегора Ю. В. <i>Комплексна допомога дитині з ДЦП в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти</i>	181
Митропан Я. А. <i>До питання створення інклюзивного середовища у закладах вищої освіти</i>	183
Моняко А. М. <i>Психолого-педагогічні умови застосування Бобат-концепції в роботі з дошкільниками з порушеннями функцій опорно-рухового апарату</i>	186
Петрик М. І. <i>Досвід Польщі в організації навчання дітей з особливими освітніми потребами</i>	188
Пронь Ю. В. <i>Особливості формування просторового уявлення у дітей дошкільного віку з порушеннями функцій опорно-рухового апарату</i>	190
Шпеко Т. В. <i>Перспективи впровадження інклюзивного навчання в Україні</i>	192

Розділ VI

Соціальні аспекти розвитку і виховання дітей дошкільного та шкільного віку

Асєєва А. В. <i>Формування здоров'язберігаючої компетенції дітей дошкільного віку на засадах ідей В.О. Сухомлинського</i>	195
Бутко О. В. <i>Про творчі прояви дітей старшого дошкільного віку в танцювальній діяльності</i>	197
Василяка К. Н. <i>Педагогические условия воспитания основ нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста ...</i>	200
Евдокимова Р. В. <i>Социальная адаптация детей дошкольного возраста</i>	202
Жиромська В. В. <i>Використання ігротерапії як умова розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку</i>	204
Кас'ян Т. Ю. <i>Типи сімейних взаємовідносин та їх вплив на дитину</i>	206
Качан О. О. <i>Соціальна адаптація дітей молодшого дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти</i>	208
Легка Ю. В. <i>Виховання самостійності дошкільника як особистісна якість в соціальному аспекті</i>	211
Мальована О. В. <i>Проблеми формування соціальної компетентності підлітків</i>	213
Мержук Д. В. <i>Про виховання емоційно-оцінного ставлення до музики у студентів</i>	215

Мерквілішвілі А. С. <i>Соціально-педагогічне забезпечення фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах дошкільної освіти як засобу активізації пізнавальної активності дітей 6-7 років</i>	218
Миколенко К. Р. <i>Проблема готовності вихователя до керівництва розвиваючими іграми дітей</i>	220
Назаренко Я. В. <i>Формування розумової культури дітей молодшого шкільного віку на засадах педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського</i>	222
Островецька І. А. <i>Про естетичний розвиток дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру</i>	224
Полухіна А. О. <i>Підготовка вихователя до формування самостійності у дітей старшого дошкільного віку.....</i>	227
Пономарьова Ю. В. <i>Розвиток пізнавальної активності дошкільників у процесі реалізації творчих завдань</i>	229
Семенова А. Л. <i>Про ознайомлення з дитячою оперою як засобом естетичного виховання дошкільників.....</i>	231
Ткачова А. С. <i>Становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні (наприкінці ХІХ – початку ХХ століття).....</i>	233
Туркова В. О. <i>До проблеми формування в старших дошкільників елементарної екологічної компетентності</i>	235
Федько М. Ю. <i>Затримка психічного розвитку у дітей молодшого шкільного віку в контексті наукових досліджень</i>	238
Харченко К. В. <i>Розвиток соціальної активності старших дошкільників в театралізованій діяльності.....</i>	240
Шарікіна С. В. <i>Про естетичне виховання дітей дошкільного віку засобами театру в умовах сім'ї</i>	242
Швидченко О. Д. <i>Про підготовку майбутніх вихователів до організації театралізованої діяльності в закладах дошкільної освіти</i>	245

Розділ I.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ/СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

ЯВИЩЕ БУЛІНГУ У СЕРЕДОВИЩІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

Андрусенко Тетяна Геннадіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Качалова Т. В.

Надзвичайно важливу роль у соціалізації кожної людини займає шкільне середовище. Саме у школі здійснюється становлення та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності. У період навчання відбувається формування високих моральних якостей, розвиток розумових та фізичних здібностей, талантів, збагачення інтелектуального, творчого, культурного потенціалу.

Центральною ланкою у цей час стають шкільні стосунки, міжособистісні взаємини, можливість спілкуватися з однолітками, що набуває особливого значення для кожного школяра.

Необхідною умовою позитивного досвіду соціалізації в школі є сприятлива атмосфера взаємодії та взаємоповаги між учнями. Але, на жаль, все частіше спостерігається негативна тенденція такої взаємодії. Дуже часто ми чуємо таке поняття як булінг, явище, що надзвичайно поширене в сучасній школі і є однією з глобальних проблем сучасного підростаючого покоління.

Досі немає чіткого наукового визначення цього терміна, але у світовій практиці його визначають як прояв агресії, дискримінації дитини, що виражається у фізичних і психічних формах насильства.

Така проблема жорстокої та насильницької поведінки дітей привертає увагу нинішнього суспільства і знаходить своє відображення в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях. Значний внесок у теорію подолання булінгу, дослідження його структури, причин виникнення зробили такі зарубіжні дослідники як Д. Ольвеус, Д. Лейн, Е. Роланд, Е. Міллер, Д. Таттум, К. Арора, Д. Томпсон та ін. У той же час можна відмітити таких вітчизняних та російських науковців: О. Барліт, І. Бердишев, А. Бочавер, О. Глазман, О. Дроздов, О. Синюкова, В. Собкін, А. Король, В. Петросянц, А. Чернякова, які досліджують психологічні особливості учасників булінгу, його наслідки та шляхи подолання [1].

Перші публікації в Україні з даного питання з'явилися у 2005 р. А вже зараз Україна знаходиться серед тих країн, в яких найбільш поширене дане явище. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я у 2016 році Україна посіла 9 місце із 42 досліджуваних країн за кількістю постраждалих від цькування у школі. Така невтішна статистика говорить про актуальність дослідження даного питання.

Що ж таке булінг? Немає єдиного визначення даного поняття, оскільки кожен автор трактує його по-своєму.

Так, Х. Лейман визначає булінг як "соціальну взаємодію, через яку одна людина (іноді, декілька) зазнають нападів іншої людини (іноді декількох, але, як правило, не більше чотирьох) майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців), що викликає у жертви стан безпомічності і виключення з групи" [3].

Л. Кішлі зазначає, що булінг – це агресивна поведінка, яка спрямована на пониження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини [3].

Т. Докукіна розуміє булінг як агресивну поведінку однієї людини щодо іншої з метою заповдіяти останній моральну або фізичну шкоду, принизити і в такий спосіб утвердити свою владу [4].

Існують й інші визначення даного поняття, але всіх їх об'єднує те, що булінг – це агресивна поведінка, повторювані, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх.

Досліджуючи дану проблему, слід розглянути й особливості даного поняття. Так, аналіз наукових робіт дає можливість визначити основні риси булінгу: систематичність; нерівність фізичних, психологічних і соціальних можливостей, які лежать в основі стосунків між жертвою й агресором, тобто агресор займає вище становище, ніж його жертва; взаємостосунки переслідувача й жертви; емоційне пониження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи.

Дослідники звертаються увагу й на певні гендерні особливості булінгу. Вважається, що більшою мірою застосовують насилля хлопці. Їм властива фізична та вербальна пряма агресія. Що стосується дівчат, то їм притаманні плітки, принизливі жарти, бойкот. Крім того, хлопці діють більш відкрито за дівчат, що говорить про більший рівень розповсюдження булінгу саме в цій гендерній групі. Хлопці цькують, як правило, не лише у межах групи (чоловіча частина класу), але й за її межами – молодші школярі. Також хлопцям властиве міжгендерне насилля – тобто знущання над дівчатами. Дівчата, в свою чергу, переважно здійснюють насилля в межах своєї гендерної групи (дівчата одного класу).

Причиною такої різниці між статями є те, що серед дівчат відкрита агресія не сприяє популярності, а серед хлопців – вона є засобом підвищення власної значимості. Однак, останні світові тенденції вказують на зростання фізичного насилля серед дівчат. Бо якщо раніше позитивний імідж жіночності не дозволяв відкрито здійснювати насилля, то через послаблення гендерної поляризації у суспільстві, дівчата все більше опановують цей вид булінгу.

Але які ж причини породжують булінг? В основному вважається, що мотивами формування такої агресивної поведінки є самоствердження та боротьба з конкурентами.

Однією з базовою причин цькування є нерівність. Тут варто звернути увагу, не лише на майнову чи статусну нерівність, але й нерівність фізичну, інтелектуальну, за рівнем здоров'я, за місцем проживання, за рівнем освіти, за кольором шкіри.

Дуже часто, булінг здійснюється й через помилкове уявлення про те, що агресивна поведінка допустима. Здійснюючи насильницькі дії дитина має бажання завоювати авторитет в очах друзів та однолітків, а також, привернути увагу впливових дорослих. Учені виділяють й особистісні фактори, що приводять дитину до проявів булінгу: запальний темперамент та імпульсивність характеру [2].

Ще однією причиною є низька шкільна успішність, яка призводить до зниження самооцінки, а тому є фактором ризику прояву насильства (для хлопців оцінки в школі менш важливі, ніж для дівчат) [2].

Поведінка кривдників може бути спричинена такими розладами та порушеннями в розвитку, як синдром дефіциту уваги та гіперактивності, розлад поведінки, стресовий розлад, синдром нарцисизму [2].

До сімейних факторів, що можуть викликати булінг, відносять брак близьких стосунків у батьків з дитиною або у сім'ї, слабкий або занадто сильний контроль над дитиною, ігнорування її потреб, прийняття та моделювання агресивної поведінки батьками чи іншими значущими дорослими, неповну сім'ю [2].

Телебачення та інтернет, де часто показують жорстокі фільми та насильство, має дуже серйозний вплив на формування ціннісної системи та поведінки дитини. Багато підлітків після перегляду сюжетів з картинами жорстокості, агресивності, самогубств ідентифікують себе з такими героями і діють відповідно.

Розглядаючи причини булінгу, варто звертатися й до наслідків такої поведінки. Жертви булінгу зазнають чимало страждань, окрім збентеження та образи на кривдників чи спостерігачів. Часто вони відчувають психологічне та фізичне виснаження, пропускають. Жертви мають низьку самоповагу, невпевненість в собі та відчуття небезпеки, самотності та суїцидальних думок, причому ці наслідки можуть проявлятися протягом багатьох років, тому чим швидше буде покладений край знуцанням, тим краще для жертви [1].

Саме тому, особливу увагу слід звертати на шляхи попередження та запобігання цього явища, оскільки дуже часто насилля в шкільному середовищі з тих чи інших причин замовчують, не афішують, внаслідок чого проблему не усувають, а навпаки, вона набуває більших обсягів і жорстокості.

Література

1. Гончаров В. В. Жорстока поведінка в підлітковому середовищі. *Соціальний педагог*. 2009. № 11. С. 59-61.

2. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. № 1-2. 190 с.

3. Лушпай Л. І. Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії). Київ, 2010. С. 126-131.

4. Плутницька К. М. Підходи до розуміння булінгу як форми шкільного насильства. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Юриспруденція*. 2017. № 29.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ПІДЛІТКОВОЇ НАРКОЗАЛЕЖНОСТІ В УКРАЇНІ

Голован Марина Юріївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Володченко Ж. М.

Актуальність обраної теми обумовлена тим, що проблеми, пов'язані з вживанням наркотиків, стали сьогодні загрозливим викликом українській нації та державі. Особливо гостро в сучасному суспільстві постала проблема наркоманії, яка перетворилася на проблему всіх верств населення, як людей, що живуть за межею бідності, так і заможних людей. Відносно нашої країни ця проблема є особливо актуальною, що пов'язано з недостатньо високою культурою суспільства, а також із певними світоглядними уявленнями людей стосовно наркотиків, із стереотипами громадської думки щодо ставлення до споживачів цих речовин. Вирішення цієї проблеми залежить від позиції всього людства і ступеня усвідомлення важливості її кожною людиною. Сьогодні в усіх країнах світу, зокрема й Україні, відбувається неухильне "омолодження" наркозалежності. Для України вживання неповнолітніми та молоддю наркотичних й інших психоактивних речовин перетворилося в останнє десятиліття на проблему, що представляє серйозну загрозу здоров'ю населення, економіці країни та соціальній сфері.

Наркотики – це сильнодіючі природні (в основному рослинні), а також синтетичні речовини, що паралізують діяльність центральної нервової системи, що викликають штучний сон, іноді неадекватну поведінку і галюцинації, а при передозуванні – втрату свідомості і смерть [2, с. 55]. Поняття "наркотик", або "наркотичний засіб",

визначається трьома взаємопов'язаними критеріями – медичним, соціальним та юридичним.

Медичний критерій визначається в ситуації, коли немедичне застосування відповідної речовини надає специфічний вплив на центральну нервову систему людей (викликає галюцинації, надає седативну дію і т. п.). У разі, якщо немедичне застосування відповідної речовини приймає значні масштаби і значиме для навколишнього соціального середовища, говорять про соціальний критерій. Якщо вживану речовину визнано наркотичною, то мова йде вже про юридичний (правовий) аспект проблеми. У правовому відношенні засіб визнається наркотичним тільки при наявності цих трьох критеріїв. Юридичний аспект визначає міру суспільної небезпеки, пов'язаної з прийомом цих засобів [2, с. 55].

Розвиток наркоманії відбувається в три стадії.

1) Перша стадія наркозалежності. Виражається в хворобливому прагненні приймати препарат, для отримання певних відчуттів або зняття явища психічного дискомфорту. Проявами такого стану є:

- ясно виражене постійне бажання продовжувати вживання даної речовини, добуваючи його будь-якими шляхами;
- тенденції збільшення дози прийому, виявлення зростання стійкості, залежності;
- прагнення до спілкування з людьми, що зловживають наркотиками, пошук заміників у разі відсутності вживаної речовини.

Симптомами першої стадії наркоманії є: порушення сну, зниження настрою, дратівливість, нездатність сконцентрувати увагу, депресія, згасання рефлексів (наприклад, блювотного при надмірному дозуванні).

2) Друга стадія наркозалежності. Характерна для людей, які мають стаж вживання наркотичних або інших психоактивних речовин. Для даної стадії вже характерна фізична залежність, яка полягає в непереборних потягах до наркотику, втратою контролю за прийнятною дозою, фізичним комфортом в стані інтоксикації і проявом синдрому позбавлення, тобто абстинентного синдрому, в разі припинення прийому наркотичного засобу, який може бути настільки важким, що викликає смерть хворого. Найболючішим проявом фізичної залежності є ломка. Але цей стан проявляється не завжди. При вживанні деяких наркотиків ломки не буває, тому психологи основною перешкодою у відмові від наркотиків вважають саме психічну залежність. Основні симптоми другої стадії наркоманії: безсоння, пригніченість, розбитість, почуття тривоги і страху, напади істерії, психомоторне збудження.

3) На третій стадії наркозалежності проявляється виражений синдром зміненої реактивності, який характеризується найбільш глибокою перебудовою організму при хронічній інтоксикації, максимально зростаючою толерантністю, багаторазово перевищуються фізіологічні можливості звичайної людини, зниженням захисних реакцій, зміною форми споживання наркотику і форми сп'яніння, виснаженням всіх систем організму. На третій стадії розвитку наркозалежності можлива полінаркоза-лежність. У підлітковому віці розвиток наркозалежності зазвичай не встигає досягти третьої стадії [2, с. 56-58].

Однією з причин наркозалежності є незадоволеність життям у зв'язку з різними обставинами: труднощі особистого плану; недоліки соціально-культурної сфери, а це особливо важливо для молоді, можливості для проведення вільного часу; соціальною несправедливістю; невлаштованістю побуту; розчаруванням в людях; неможливістю в даних умовах реалізувати себе (невдачі в роботі, навчанні, творчості або особистому житті). Крім того, у доповіді ВООЗ наводяться й інші мотиви звернення до наркотиків, характерні саме для молоді. Серед них: задоволення цікавості до дії наркотичної речовини; символіка приналежності до певної соціальної групи; висловлення власної незалежності, а іноді і ворожого ставлення до оточуючих; пізнання

приносить задоволення нового, хвилюючого або приховує небезпеку досвіду; досягнення "ясності мислення" або "творчого натхнення"; досягнення почуття повного розслаблення; відхід від чогось гнітючого. В основному ця мотивація обумовлюється явищами, що виникають в процесі входження особистості в певне соціальне середовище (суспільство в цілому або групу однолітків як мікросоціум), який протікає найбільш активно в підлітковому віці [1, с. 48].

Мотиви, що спонукають підлітка вживати наркотики, можуть бути соціальні, індивідуальні та патологічні (болючі). Індивідуальними мотивами підлітка можуть бути просто цікавість; бажання отримати задоволення, сховатись від негативних емоцій; просто почати вживати наркотики від нудьги. Соціальні мотиви підлітків – це бажання довести одноліткам свою сміливість, статусність. Іноді підліток починає вживати наркотики під тиском однолітків і погрозами соціальної ізоляції, булінгу. Патологічними (болючими) мотивами є втрата сенсу життя, протест, відчуття себе зайвим у житті [2, с. 140].

Саме в підлітковому віці у дитини спостерігається підвищена емоційність, що виявляється в легкій збудливості, пристрасності, частій зміні настроїв, що спричиняє мотивацію до прийняття психоактивних, наркотичних речовин, ризикованих дій, стосовно свого життя і здоров'я. Підлітки – це та вікова група, яка відрізняється від інших своєю психоемоційною нестійкістю, слабкістю самоконтролю, різкістю в поведінці. Діти цього віку ще не навчилися глибоко проникати в сенс життєвих явищ і розуміти їх, а прагнення до самостійності, дорослості судження у них вже яскраво виражено.

Таким чином, наркозалежність серед підлітків, усвідомлювана сьогодні як "проблема номер один", є лише наслідком, відображенням глибоких внутрішніх протиріч як психічного, так і соціального плану. Спроби виправити ситуацію зводяться сьогодні до того, що боротьба часто спрямована проти самих наркотиків та їх вживання. Широка пропаганда здорового способу життя, підвищення рівня інформованості про об'єктивні наслідки прийому наркотиків, організація та проведення інших профілактичних заходів – все це має значення, але ефективно тільки тоді, коли людина усвідомить загрозу і сама може відмовитися саме від прийому наркотиків, переключити свою активність на щось інше, менш небезпечно в соціальному плані.

Визнаючи значимість і важливість профілактичної роботи, слід сказати, що дійсно ефективною вона стане тільки тоді, коли поряд з профілактикою наркозалежності буде вестися робота по профілактиці психотравмуючих ситуацій, що виникають головним чином в процесі спілкування дитини в сім'ї з батьками, в школі – з однокласниками і педагогами. Відповідно, і роботу з профілактики треба проводити не тільки з конкретними людьми, а й з представниками їх соціального оточення.

Література

1. Биков С. А. Наркоманія серед молоді як показник дезадаптованості. *Соціологічне дослідження*. 2000. № 4, С. 48-52.
2. Коробкина З. В., Попова В. А. Профілактика наркотической залежності у дітей и молодіжї. М.: Академія, 2002. 190 с.
3. Лазоренко Б. П. Профілактика наркоманій в учнівському та молодіжному середовищі. *Довідник для соціальних працівників, вчителів, шкільних психологів, батьків*. Київ, 2004. 187 с.
4. Лапко А. Н. Наркоманія як соціальне явище. *Закон і право*, 2001. № 9.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ АЛКОГОЛЬНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

Громов Олександр Валентинович

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Борисюк С. О.

Актуальність. Реалії сучасного життя українського суспільства свідчать, що особливої актуальності останнім часом набувають питання здорового способу життя молоді, адже в останні десятиліття особливо гостро постала проблема адиктивної поведінки підлітків і молоді, яка пов'язана із вживанням різноманітних психоактивних речовин. Причинами виникнення такої поведінки є відсутність спеціальних знань і навичок здорового способу життя та відсутність соціально адаптивних стратегій поведінки дорослих, зокрема, батьків, що перешкоджає результативності виховних дій та соціальної підтримки. Стрімке зростання кількості дітей і підлітків з адиктивною поведінкою і висока соціальна значущість проблеми надає прерогативи вивченню означеної проблеми як однієї із значущих в соціальній роботі.

Мета статті полягає в аналізі міжнародного досвіду попередження алкогольної залежності дітей та підлітків.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення адиктивної поведінки відбувається на інтегративних засадах фахівцями психології, соціальної роботи, соціології, медицини, соціальної педагогіки. Цій проблемі присвячені дослідження А. Лічко, Д. Колесова, С. Шевердіна, Б. Левіна, М. Левіна, В. Оржеховської, Н. Максимової, С. Толстоухової. Поглиблення наукового інтересу щодо адикцій дітей простежуємо в роботах Ц. Короленка, В. Менделевича, О. Безпалько, А. Капської, Н. Заверіко, О. Карпенко, М. Окаринського, П. Гусака, Н. Бурмаки, О. Савчука, Т. Мартинюк, І. Шишової, О. Мурашкевича. Проте, соціальні аспекти проблеми попередження адиктивної поведінки дітей та молоді потребують більш поглибленого вивчення та систематизації.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на дослідження О. Безпалько, визначимо поняття "адиктивна поведінка" - це поведінка людини, для якої притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій [1, с. 103]. І зарубіжні, і українські дослідники наголошують, що коли йдеться про дітей, то будь-яке вживання вважають зловживанням, тому що завдає непоправної шкоди здоров'ю дитини або її майбутнім нащадкам.

Під соціальною профілактикою розуміють "комплекс економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі" [1, с. 31]. За статистикою найбільшу кількість дітей залучають до вживання психоактивних речовин у підлітковому віці, адже саме в цей період половина підлітків перебуває на етапі пошукового полінаркотизму, коли намагаються спробувати всі психоактивні речовини, які тільки можна дістати. Це зумовлює необхідність ранньої первинної профілактики у молодшому шкільному віці [2, с. 54].

Профілактика алкоголізму серед підлітків необхідна для формування у молодих людей правильного ставлення до спиртних напоїв. Підлітковий вік дуже непростий тим, що погляди дітей на життєві ситуації ще не стійкі, і тому велика ймовірність потрапити під негативний вплив оточення. Виявлення алкоголізму на ранніх стадіях дає можливість попередити розвиток серйозних ускладнень.

Причиною алкоголізму серед підлітків може служити не лише відсутність виховання і вседозволеність. Під згубний вплив часто потрапляють діти з благополучних сімей. Послужити цьому можуть багато чинників:

- Сімейні свята. Зазвичай домашні застілля і торжества супроводжуються розпиванням алкогольних напоїв. Саме з келихом вина або чаркою горілки вимовляються тости і численні побажання. Дорослі перебувають у піднесеному настрої, жартують, сміються. Діти часто не розуміють, що причиною веселощів є не тільки привід застілля, але і прийнятий алкоголь. Так і формується асоціація свята з алкоголем.

- Деякі батьки пропонують своїй дитині випити трохи вина або пива, мотивуючи це тим, що краще нехай спробує вдома під наглядом дорослих, ніж на вулиці в незрозумілої компанії. Звичайно ж, вони роблять це з кращих спонукань. Для деяких дітей смак алкоголю буде настільки не прийнятні, що в подальшому не виникне бажання випивати. Таким чином, дорослі вважають, що це свого роду профілактика алкоголізму. Але насправді для багатьох підлітків це стає своєрідним визнанням того, що вони дорослі і можуть робити все, що захочуть.

- У період дорослішання юнаки та дівчата намагаються наслідувати іншим людям. Це можуть бути батьки, і, спостерігаючи за їх життєвим укладом, вони можуть вирішити, що випивати не так уже й погано. У багатьох підлітків є кумири серед зірок і публічних людей. Коли вони бачать їх з келихом алкогольного напою, підсвідомо прагнуть бути схожими. А іноді молоді люди намагаються наслідувати більш популярним хлопцям зі своєї компанії.

- Відсутність уваги з боку батьків так само може привести до захоплення спиртним. Дуже часто в неблагополучних сім'ях немає місця вихованню, і діти надані самі собі. В результаті вони більшу частину часу проводять на вулиці часом не в кращому товаристві, розпиваючи спиртні напої.

Таким чином, причин формування алкоголізму серед школярів може бути велика кількість, тому необхідна грамотна профілактика цієї згубної залежності. При чому проводиться вона повинна не тільки вдома, але і в закладах освіти та громадських місцях.

Аналіз міжнародної практики попередження алкогольної залежності у дітей засвідчує, що найпоширенішими у даний час і з досить тривалою історією є освітні профілактичні програми (антиалкогольні, антинаркотичні й антинікотинові). Основним місцем їхньої реалізації є школа (або інший навчальний заклад), тому й агентами освітньої профілактики є вчителі, шкільні психологи, самі учні і їх батьки, які також залучені в процес навчання своїх дітей. Багатий досвід їхнього проведення (понад сторіччя) показав, що ефективність зазначених заходів залежить від того, як подається інформація і які методи використовуються. Так, програми, які акцентують увагу на негативних наслідках наркотизму та алкогелезалежності, виявилися малоефективними, а програми, що роблять акцент на навчанні "адаптивному стилю життя, навичкам спілкування, критичному мисленню, вмінню приймати рішення і протистояти в ситуаціях пропозиції адиктивних речовин тощо" довели свою ефективність.

Серед таких програм варто виділити Програми формування життєвих навичок (Life Skills Training), які базуються на двох основних моделях навчальних програм первинної профілактики: програма досягнення соціально-психологічної компетентності (основна мета – виробити навички ефективного спілкування) і програма навчання життєвим навичкам (основна мета – виробити навички відповідального прийняття рішень). Ці моделі у різноманітних культурних умовах і різноманітних країнах набувають різних форм, однак вони мають подібні завдання, ними є:

- розвиток соціальної і особистісної компетентності;
- вироблення навичок самозахисту;
- попередження виникнення проблем.

Необхідно зазначити, що важливу роль у профілактиці дитячого та підліткового алкоголізму відіграють батьки. Батьки і повинні цим займатися в першу чергу, і

починати потрібно зі свого способу життя. Якщо дитина регулярно спостерігає побутове пияцтво дорослих, то мимоволі починає приймати це як норму життя. Немає нічого хорошого в спільних застіллях з вживанням спиртного. У підлітків формується неправильне ставлення до алкоголю. Вони повинні бачити, що можна жити цікаво без міцних напоїв, що у такий спосіб не вирішуються проблеми, а тільки посилюються.

Висновки. Алкоголізм – це дуже серйозна хвороба, яка пов'язана з тягою до алкоголю, яка проявляється у вигляді фізичної і психологічної залежності. З проблемами алкоголізму стикаються не тільки в Україні, але і в інших країнах світу, проте саме в Україні алкоголізм є настільки масштабною проблемою, що можна порівняти з національним лихом. Профілактика алкоголізму є дуже важливою і необхідною, адже легше попередити і запобігти, ніж боротися з наслідками, та й лікування протікає важко і не завжди буває успішною. Починати профілактику алкоголізму необхідно ще у ранньому віці і з сім'ї.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Київ: "Логос", 2003. 134 с.
2. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді. Київ, 2000. 200 с.
3. <http://alkonet.info/naslidki/x197.html>

АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Давидович Анастасия Алексеевна
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск
Научный руководитель – старший преподаватель Погодина Е. К.

Проблема аддиктивного поведения молодежи является одной из актуальнейших проблем не только для Беларуси, но и для всего мира. В последнее время сложилась стойкая тенденция интенсивного роста количества детей, подростков и юношей с различными видами аддиктивного поведения.

В Республике Беларусь зарегистрировано 8 пациентов с впервые в жизни установленным диагнозом алкоголизм и алкогольные психозы в возрасте 0-17 лет и 20 пациентов с впервые в жизни установленным диагнозом наркомания и токсикомания в возрасте 0-17 лет [1].

К наиболее распространенным формам зависимого поведения относится компьютерная и интернет-зависимость. Ежедневно в Республике Беларусь интернетом пользуются 76,7 % несовершеннолетних в возрасте 6-17 лет. Интернет-пользователи в возрасте 6-17 лет используют сеть Интернет в личных целях для общения в социальных сетях (70,1 %), игры в компьютерные игры (85,8 %) и др. [1].

В Республике Беларусь на сегодняшний день создано множество государственных программ, касающихся профилактики аддиктивного поведения, сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи: государственная программа "Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь" на 2016-2020 годы и её подпрограммы, Концепция реализации государственной политики формирования здорового образа жизни населения Республики Беларусь на период до 2020 года и др. Согласно утвержденной Постановлением Министерства образования Республики Беларусь № 82 от 15.07.2015 г. новой редакции Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи, одной из приоритетных задач, стоящих перед системой образования, является формирование психологической

устойчивости к зависимым формам поведения в целом и антинаркотического барьера как отрицательного отношения к употреблению алкоголя, табачных изделий (в том числе спайсов, электронных сигарет) и наркотических веществ в частности [3].

Ц. Короленко и Т. Донских рассматривают аддиктивное поведение как одну из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций [2, стр. 78].

Аддиктивное поведение представляет собой серьезную социальную проблему, поскольку в выраженной форме приводит к таким негативным последствиям, как утрата работоспособности, конфликты с окружающими, проблемы в семье, совершение преступлений и др. Наличие аддиктивного поведения указывает на нарушенную адаптацию к изменившимся условиям микро- и макросреды. Ребенок своим поведением указывает на то, что ему необходимо оказание экстренной помощи, и меры в этих случаях требуются профилактические, психолого-педагогические, воспитательные в большей степени, чем медицинские.

Эмпирическое исследование проводилось с целью изучения склонности несовершеннолетних к аддиктивному поведению. В качестве базы исследования было использовано государственное учреждение образования "Средняя школа № 83 г. Минска имени Г. К. Жукова". В исследовании приняло участие 38 учащихся 10 и 11-х классов, достигших возраста 15-17 лет. Из них – 16 мальчиков и 22 девочки. В исследовании мы использовали методику диагностики склонности к различным видам зависимости Г. В. Лозовой и анкетирование.

Результаты исследования показали, что 53 % испытуемых имеют низкий уровень склонности к зависимостям. Средний уровень выявлен у 45 % респондентов. Высокий уровень склонности к зависимому поведению имеют 3 % испытуемых. Также было выявлено, что больше всего испытуемые склонны к компьютерной и интернет-зависимости (26 %), наркотической (13 %) и алкогольной зависимости (11 %).

Анкетирование показало, что 55 % испытуемых основной причиной аддикции считают влияние друзей и окружающих, 50 % – желание выделиться, 29 % – получение удовольствия, 34 % – желание испытать новые ощущения, по 24 % – снятие стресса и желание поднять настроение, по 26% – любопытство и уход от решения проблем, 34 % – доказательство собственной взрослости.

Одним из факторов аддиктивного поведения несовершеннолетних является родительская семья. Исследование показало, что в большинстве родительских семей учащихся отрицательно относятся к курению (66 %), употреблению наркотических веществ (95 %), азартным играм (74 %), чрезмерному увлечению компьютерными играми (55 %) и нейтрально относятся к употреблению алкогольных напитков (50%), чрезмерному времяпровождению в социальных сетях (50 %). Есть и такие семьи, которые положительно относятся к курению (3 %), употреблению алкогольных напитков (3 %), употреблению наркотических веществ (3 %), чрезмерному времяпровождению в социальных сетях (3 %), азартным играм (3 %), чрезмерному увлечению компьютерными играми (5 %). Опрос показал, что часто курят в 8 % семей испытуемых, проводят много времени в социальных сетях в 32 % семей, играют в компьютерные игры в 18 % семей.

Личное отношение опрошенных к химическим и нехимическим аддикциям показало, что большинство относится отрицательно к курению (68 %), употреблению алкогольных напитков (55 %), употреблению наркотических веществ (92 %), азартным играм (68 %) и нейтрально к чрезмерному времяпровождению в социальных сетях (74 %), чрезмерному увлечению компьютерными играми (47 %). Были среди

испытуемых и те, кто положительно относится к курению (3 %), употреблению алкогольных напитков (3 %), употреблению наркотических веществ (3 %), чрезмерному времяпровождению в социальных сетях (5%), азартным играм (5 %), чрезмерному увлечению компьютерными играми (11 %).

В анкету также был включен вопрос о том, пробовали ли сами опрашиваемые психоактивные вещества. Так, никогда не употребляли алкогольные напитки 45 % опрошенных, наркотические вещества – 100 %. Никогда не пробовали курить 66 % респондентов. Только один раз пробовали курить 24 % опрошенных, алкогольные напитки – 21 %. Иногда употребляют алкогольные напитки 34 % респондентов, курят – 8 %. Также 3 % испытуемых признались, что курят ежедневно. По результатам анкетирования большинство респондентов часто проводят время в социальных сетях (68 %) и чрезмерно увлекаются поиском информации в интернете (63 %).

Респонденты признались, что среди их друзей и знакомых есть те, кто курит (26 %), употребляет алкогольные напитки (18 %), употребляет наркотические вещества (3 %), проводит много времени в социальных сетях (79 %), играет в азартные игры (8 %), чрезмерно увлекается компьютерными играми (34 %).

Таким образом, социально-педагогическая работа по профилактике аддиктивного поведения несовершеннолетних должна быть направлена на сознательный отказ от использования аддиктивных средств, повышение осведомленности учащихся о последствиях приёма психоактивных веществ, формирование навыков безопасного поведения и противостояния контактам с употребляющими аддиктивные средства, устранение или ослабление факторов, способствующих употреблению аддиктивных средств. Совершенствование социально-педагогических методов профилактики аддиктивного поведения, повышение педагогической культуры родителей, их ответственности за здоровье, воспитание и благополучие детей помогут решить проблему аддиктивного поведения несовершеннолетних.

Литература

1. Дети и молодёжь Республики Беларусь, 2018 [Электронный ресурс] // Национальный статистический комитет Республики Беларусь. URL : http://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/publications/izdania/public_compilation/index_10763/. Дата доступа: 01.04.2018.

2. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : учеб. пособ. СПб : Речь, 2005. 445 с.

3. Об утверждении Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи [Электронный ресурс]: постановление Министерства образования Республики Беларусь, 15 июля 2015 № 82. ЭТАЛОН. Законодательство Республики Беларусь / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2018.

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ПРАКТИК

Денисюк Олена Миколаївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Конончук А. І.

Однією з важливих соціально-психологічних проблем сьогодення є процес старіння людської популяції. Частка людей похилого віку в структурі населення зростає високими темпами в багатьох країнах світу. Дані демографічного прогнозу свідчать про постійне зростання кількості осіб похилого віку в загальній структурі населення нашої держави. Відтак, Україна входить в 30 найбільш "старих" країн світу за часткою осіб віком від 60 років і більше. До 2025 року частка осіб старше 60 років

зростатиме та становитиме 25 % загальної чисельності населення, віком 65 років і більше –18 %, а в 2030 році – більш ніж 26 % і понад 20 % відповідно [3]. Збільшення частини людей похилого і старечого віку в загальній структурі населення матиме значний вплив на всі сфери життєдіяльності.

Усвідомлена проблема старіння населення в суспільстві ставить перед науковцями та практиками низку питань, пов'язаних із закономірностями соціально-психологічного розвитку особистості людини похилого віку, місцем цієї соціальної групи в суспільстві, особливостями підтримки даної категорії осіб, тощо. На думку дослідників, знання про особистісний, когнітивний та культурний потенціали представників старшого покоління та активне використання даних потенціалів для формування активної життєвої позиції є одним із шляхів подолання ейджизму (дискримінації за віком).

Основні принципи забезпечення прав людини похилого віку зазначено в Декларації прав старої людини, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН у 1991 році. Зокрема, принцип незалежності; принцип участі; принцип піклування; принцип самореалізації (люди похилого віку повинні використовувати всі можливості для реалізації свого потенціалу, мати можливість користуватись освітніми, культурними, духовними та відпочинковими ресурсами суспільства); принцип гідності [6].

Аналіз соціологічної, психологічної, соціально-педагогічної літератури відносно проблем старіння показує, що проблема вікової кризи та адаптації осіб літнього віку до нових соціально-психологічних умов життєдіяльності досить активно вивчається вітчизняними і закордонними дослідниками. Можливості розвитку у пізньому періоді життя та збереження особистості літніх людей схарактеризовані у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Анциферової, О. Краснової та ін. Адаптаційні механізми у людей літнього віку вивчали Д. Бромлей, Е. Еріксон, І. Кон, К. Рощак, Я. Стюарт-Гамільтон. Проблеми особистісних змін у старості, особливості життєвої позиції людей похилого віку проаналізовано у роботах Н. Логінової, Г. Томе. У працях Л. Бороздіної та О. Молчанової основна увага приділялась дослідженню самооцінки у похилому віці. Соціальний потенціал людей старшого віку в сучасному українському суспільстві досліджувала М. Кухта. Можливості соціально-педагогічного середовища університету третього віку як чинника формування життєдіяльності людей похилого віку вивчали А. Конончук, М. Житинська.

Період старіння включає різні типи змін, як позитивних, так і негативних, спрямованих на досягнення нового рівня особистості, тривалого становлення людини. Динаміку особистісних змін складають, передусім, природні фізіологічні процеси старіння організму, що неминуче викликає зміни емоційно-вольової сфери особистості. Усвідомлення людиною похилого віку таких життєвих завдань, як необхідність передати молодшим поколінням вічні цінності та досвід; складання заповіту для нащадків; піклування про власне здоров'я, відновлення сил, лікування, адаптація до фізичних недуг тощо; чуйність у подружніх стосунках, турбота про шлюбного партнера; забезпечення активного дозвілля; орієнтація на творчість; узагальнення та опис спогадів дитинства, юності, дорослого життя; психологічна підготовка до хвороб, самотності та гідного прийняття смерті впливає на розвиток Я-концепції людини похилого віку. Позитивна і активна Я-концепція в старості визначає продовження особистісного розвитку та оптимістичне ставлення до життя, сповільнює фізичне старіння.

Реалізація прагнення людини інтегрувати своє минуле, теперішнє і майбутнє, осмислити зв'язки між подіями власного життя сприяє успішному розв'язанню індивідом вікових криз і конфліктів, формуванню адаптивних особистісних властивостей.

Природним і дбайливим методом зцілення і розвитку душі через художню творчість являється арт-терапія. Напрями арт-терапії відповідають видам мистецтв, а різноманітність технік практично необмежена. Арт-терапія не має обмежень і

протипоказань, завжди ресурсна і використовується практично у всіх напрямках психотерапії, в педагогіці, в соціальній роботі. Про можливості використання арт-терапевтичних методик в роботі з людьми похилого віку наголошувала В. Оклендер. Дослідниця доводила важливість усвідомленого ставлення до потреб та проблем даної категорії осіб, врахування психологічних, соціальних і фізіологічних факторів, розуміння помилковості міфів, які пов'язані зі старінням людини [4, с. 311]. Особливості арт-терапевтичної роботи з людьми похилого віку, різноманітні форми сучасної арт-терапії описано психіатром-психотерапевтом О. Копитіним.

В Україні питаннями та проблемами арт-терапії з різними категоріями осіб займаються А. Бреусенко-Кузнєцов, О. Вознесенська, Н. Волкова, В. Газолишин, Н. Ещенко, О. Любарец, Н. Полякова, Н. Простакова, О. Пинчук, А. Старовойтов, А. Чуприков, Т. Яценко та ін.

Будь-яка людина здатна виразити себе, свої почуття і свій стан мелодією, звуком, рухом, малюнком. Для деяких людей - це єдиний спосіб дати світу знати про себе, заявити про себе як про творчу та активну особистість.

Організація соціальної роботи з людьми похилого віку з використанням арт-практик сприяє активізації мозкової діяльності; нейтралізації наслідків стресів і позбавлення від пригніченості, відчуття туги і самотності; адаптації людей похилого віку до нових умов (життя після інсульту або інфаркту, зміна місця проживання і т. д.); як додатковий засіб, спрямований на посилення ефекту від прийому медикаментозних препаратів. У процесі роботи вирішуються завдання, спрямовані на активізацію мотиваційних чинників активної життєвої позиції людей похилого віку; створення умов для актуалізації життєвого досвіду; визнання їх цінностей; реалізацію власного творчого потенціалу, подолання соціальної ізоляції.

Отже, проблема старіння сьогодні стоїть досить гостро, вона спрямована на пошук шляхів ефективного використання існуючих соціальних структур, психологічних процедур і ресурсів з метою поліпшення якості життя та самопочуття людей похилого віку. Існують труднощі, пов'язані із соціальним середовищем, у якому реалізується така робота: самотність і ізолюваність людей похилого віку, їхня безпорадність, відносна обмеженість матеріальних ресурсів суспільства для допомоги їм, слабкий розвиток системи геріатричних і психogerіатричних послуг в країні, а також існуючі соціально-психологічні стереотипи сприйняття старих людей як "баласту" суспільства. Створення умов для творчого самовираження, надання можливості вільного прояву емоцій, організація простору ефективної міжособистісної взаємодії засобами арт-практик сприяють реалізації мотиваційних чинників активної життєвої позиції людей похилого віку.

Література

1. Анциферова Л. И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости. *Психологический журнал*. Том 22. № 3. 2001. С. 86-99.
2. Вознесенська О. Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям : практич. посіб. Київ : Human Rights Foundation, 2015. 50 с.
3. Кухта М. П. Проблема старіння населення в контексті Євроінтеграції. *Молодий вчений*. 2016. № 4.1. (31.1). С. 69-72. URL : <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/4/182.pdf>. (дата звернення: 30.04.2019).
4. Оклендер В. Окна в мир ребенка: руководство по детской психотерапии / перев. с англ. М. : Независимая фирма "Класс", 2012. 336 с.
5. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. 448 с.
6. Принципы Организации Объединенных Наций в отношении пожилых людей. Сделать полнокровной жизнь лиц преклонного возраста : Приняты резолюцией 46/91 Генеральной Ассамблеи от 16 декабря 1991 г. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/oldprinc.shtml. (дата звернення: 30.04.2019).

ДО ПРОБЛЕМИ ПРО СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ "ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ"

Іванов Петро Олегович

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. Криловець М. Г.

Сучасні уявлення світової соціально-педагогічної науки і не тільки, стосовно феномена здоров'я людини, ґрунтуються на новому розумінні актуальності проблеми виживання людства взагалі. Відповідно проблема формування здорового способу життя підростаючого покоління України є актуальною проблемою сьогодення і її вирішення обумовлює майбутнє держави та подальше існування здорової нації дітей та молоді.

Концептуальні засади сприяння покращенню здоров'я у глобалізованому світі як цілісного, системного процесу викладені в низці міжнародних документів (Всесвітня Декларація з охорони здоров'я "Здоров'я для всіх у XXI столітті" (1998), Алма-атинській Декларації (1977 р.), Оттавській Хартії (1986 р.)(див. додаток А), Аделаїдських рекомендаціях (1988 р.), Сундсвальській заяві (1991 р.), Джакартській Декларації (1997 р.), Бангкокській Хартії (2005 р.) та багато інших.

В Україні основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей визначені в Державних національних програмах "Освіта (Україна XXI століття)" (1993 р.) та "Діти України" (2001 р.), "Концепції неперервної валеологічної освіти" (1994 р.), "Концепції інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні" (1996 р.), Законі України "Про охорону дитинства" (2001 р.), "Національній доктрині розвитку освіти" (2002 р.), Наказі МОЗ України "Про поліпшення діяльності органів і закладів охорони здоров'я з питань формування здорового способу життя, гігієнічного виховання населення" тощо.

Питання формування здорового способу життя стали об'єктом досліджень сучасних науковців О. Безпалько, Т. Бойченко, І. Брехмана, Г. Власюк, О. Дубогай, О. Іванашко, В. Кузь, Л. Лепіхова, О. Логвиненко, Т. Логвиненко, В. Оржеховської, С. Свириденко, Т. Титаренко, А. Турчак та ін.

Частіше за все поняття "здоровий спосіб життя" розглядається у співвідношеннях тріади: здоров'я – здоровий спосіб життя – культура здоров'я.

Так, у Преамбулі Статуту ВООЗ (1948 р.) подане наступне визначення поняття "здоров'я" – це стан повного фізичного, душевного (духовного) та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороби чи фізичних вад [7].

Оригінальне визначення здоров'я, дане Е. Голдсмітом: "Здоров'я – такий стан організму, який дає можливість зберігати здоров'я", підкреслює роль свідомості людини [3, с. 25-48].

Поняття "здоров'я" характеризується складністю, багатозначністю, так як в ньому відображаються фундаментальні аспекти буття людини в світі. Тому здоров'я розглядається не лише як ресурс, а як мета життя. За Національною програмою "Діти України" визначено чотири аспекти здоров'я: фізичне, психічне, духовне, соціальне.

Поруч із поняттям "здоров'я" науковці нерозривно пов'язують поняття "здоровий спосіб життя", розглядаючи його як сценарій життєдіяльності, спрямованої на збереження та покращення здоров'я людей.

Результатом сформованості здорового способу життя є культура здоров'я як інтегративна якість особистості і показник вихованості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок формування, відтворення та зміцнення здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

У соціально-педагогічній літературі поняття ЗСЖ розглядається як інтегративне утворення, що передбачає поєднання внутрішнього і зовнішнього світу індивіда. З проаналізованої наукової літератури щодо розроблення змісту поняття "здоровий спосіб життя" ми можемо визначити декілька підходів до розуміння сутності цього поняття:

- ЗСЖ – це комплекс оздоровчих заходів, що забезпечують гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, продовження їх творчого довголіття (А. Лаптев);

- ЗСЖ – це типові та суттєві для даної суспільно-економічної формації форми життєдіяльності людей, що зміцнюють адаптивні можливості організму людини, сприяють повноцінному виконанню нею соціальних функцій та досягнення активного довголіття (Д. Ізуткин, А. Степанов);

- ЗСЖ – це вид, спосіб діяльності, спрямований на збереження та зміцнення здоров'я людей як умови здійснення і розвитку інших сторін і аспектів соціалістичного способу життя (Ю. Лісіцин);

- ЗСЖ – це типові способи повсякденної, культурної життєдіяльності студентів, які об'єднують норми, цінності регульованої ними діяльності, що зміцнює фізичне і моральне здоров'я, сприяючи повноцінному виконанню студентами навчально-трудова, соціальних і біологічних функцій. Здоровий спосіб життя – це також коректне ставлення до себе, свого здоров'я і в ширшому розумінні – свого життя. Як бачимо це поняття включає: здоров'я фізичне – імунітет проти хвороб; здоров'я психічне – імунітет проти стресу; здоров'я моральне – імунітет проти зла. Здоровий спосіб життя – це цілісний світогляд (І. Березін) [2];

- ЗСЖ – це особлива суспільна цінність, що є основою активності особистості як міри діяльності, сутнісної соціальної якості, що виявляє високий ступінь "включення" індивіда в суспільні стосунки (В. Водоп'янов);

- ЗСЖ – це спосіб життєдіяльності, що відповідає генетично обумовленим типологічним особливостям людини, конкретним умовам життя і спрямований на формування, збереження та зміцнення здоров'я й на повноцінне виконання людиною її соціально-біологічних функцій (Е. Вайнер);

- ЗСЖ – це все те, що в діяльності людей має відношення до збереження і зміцнення здоров'я, все, що через діяльність оздоровлює умови життя – працю, відпочинок, побут, спосіб життя, допомагає виконанню людиною соціальних функцій у найсприятливіших для її здоров'я умовах. (П. Виноградов) [4].

- ЗСЖ – це система індивідуальних проявів особистості (моральних, духовних, фізичних) у різних сферах діяльності (навчальній, побутовій, суспільній, комунікативній), що відображає ставлення до себе, соціального середовища, навколишньої природи з позиції цінності здоров'я і сприяє збереженню стійкості організму відповідно до віку, максимальної активності особистості у повсякденному житті та професійній діяльності (Л. Альошина) [1].

Виходячи тільки із визначення самого поняття "здоровий спосіб життя" можна сказати, що ЗСЖ формується всіма сторонами і проявами суспільства, пов'язаний з особистісно-мотиваційним втіленням індивідом своїх соціальних, психологічних і фізіологічних можливостей і здібностей. Від того, наскільки успішно вдається сформувати і закріпити у свідомості принципи і навички здорового способу життя у дітей, залежить в подальшому вся діяльність, що перешкоджає розкриттю потенціалу особистості.

Таким чином, аналіз наукових праць свідчить про відсутність однозначного підходу до визначення сутності поняття здоровий спосіб життя. Сучасні дослідження даного феномена "здоровий спосіб життя" характеризуються не тільки розмаїттям трактувань, а й різномірністю ознак, що використовують учені у визначенні цього поняття. Проте, ми можемо зазначити, що різні тлумачення поняття "здоровий спосіб

життя" в цілому не суперечать одне одному, а навіть взаємодоповнюють, взаємопідсилюють і дозволяють їх розглядати з різних позицій.

Література

1. Алешина Л. И. Формирование мотивации здорового образа жизни будущего учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1998. 20 с.
2. Березін І.П., Дергачов Ю.В. Школа здоров'я. Херсон: Рідна школа, 2014. 303 с.
3. Брахман И.И. Валеология – наука о здоровье. М., 1990, С. 25-48
4. Виноградов П. А. Физическая культура и здоровый образ жизни: (Проблемы и перспективы в использовании средств массовой информации в их пропаганде). М. : Мысль, 1990. 287 с.
5. Воронін Д. Є., Окса М. М. Загальнопедагогічний і психологічний аналіз сутності і компонентів здорового способу життя студентів економічних спеціальностей. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. вих. і спорту*. 2005. № 6. С. 3-21.
6. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. Київ: Український інститут соціальних досліджень, 2000. 207 с.
7. Статут (Конституція) Всесвітньої організації охорони здоров'я [електронний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_599

WYCHOWANIE SEKSUALNE W RODZINIE

Łukasz Agnieszka

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Chełmie

Promotor – dr Halina Bejger

Czasy, w których żyjemy, w pewnym sensie pomagają w wychowaniu seksualnym, ponieważ może się ono dokonywać w atmosferze prawdy i większej szczerości. Dziś w zasadzie nie uważa się spraw seksualnych za tabu i zaczyna się je traktować naturalnie, jak inne, ważne ludzkie sprawy.

Edukacja seksualna jest działaniem skierowanym do dzieci, młodzieży i dorosłych, związanym z płciowością człowieka, dotyczącym zdrowia seksualnego i reprodukcyjnego. Działanie to polega na dostarczeniu wiedzy w różnych fazach życia człowieka, uczeniu umiejętności wartościowania postaw, kształtowaniu zachowań prozdrowotnych. Edukacja seksualna jest procesem kompleksowym. Dokonuje się praktycznie przez całe życie człowieka. Rodzina odgrywa w niej bardzo ważną rolę. Rodzice oddziałują na dziecko nie tylko poprzez bezpośrednie rozmowy, ale także poprzez własną postawę wobec seksu, żony lub męża. Tego wpływu nikt nie może podważyć. Często jednak rodzice z różnych przyczyn nie czują się na siłach, by w odpowiednim czasie i w odpowiedni sposób uświadomić własne dziecko. Woleliby więc, aby to zadanie przejęła szkoła [6].

Wychowanie seksualne powinno przede wszystkim uczyć całościowego patrzenia na człowieka. Rola płciowości nie ogranicza się bowiem jedynie do działania fizycznego, a istota seksualności znacznie przekracza samą sferę genitalną. Stąd też koncentrowanie się jedynie na opisywaniu sfery fizycznej zniekształca spojrzenie młodego człowieka na seksualność. Sama aktywność genitalna nie stanowi nigdy kryterium dojrzałej seksualności. "Bogate" fizyczne życie seksualne, prowadzone nieraz z wieloma partnerami, świadczy raczej o braku takiej dojrzałości.

Od najwcześniejszych lat życia dziecko, na podstawie wzorców wyniesionych z rodziny, formułuje własne wartości, postawy, normy wobec seksualności. Rodzina jednak nie znajduje się w próżni społecznej i wpływają na nią przedszkole, szkoła, Kościół, mass media, środowiska lokalne itp.

W okresie wczesnodziecięcym człowiek poznaje granice tabu seksualności i uczy się niewkraczania na jej niedozwolone obszary. Tabu dotyczy sfery językowej, kwestii

nagości, płci przeciwnej, określonych zachowań i w każdej rodzinie przybiera indywidualny charakter. Reakcje opiekunów w sytuacjach codziennych rodzą określone postawy dzieci. Kara lub wizja kary czy też prewencyjne nastawienie dziecka wobec różnych aspektów seksualności wywołują u niego lęk, poczucie winy, doprowadzają do konfliktu dążeń i emocji. Uczucia, związane z przyjemnością, zaspokojeniem ciekawości, ulgą kojarzą się z grzechem, wstydem, poniżeniem. Zdaniem Długołęckiej przyjęcie masturbacji jako tabu, może stać się pierwszym z poglądów na sprawy seksu, z którym może zetknąć się małe dziecko [1].

Okres dzieciństwa ogrywa istotną rolę w rozwoju psychoseksualnym – właśnie wtedy rozwijają się właściwości psychiczne, które decydują o postawach wobec "świata płci". Nieprawidłowości tego okresu będą zakłócały prawidłowy rozwój erotyczny i wpływały na problemy w późniejszych okresach życia. Podstawowym aspektem życia erotycznego kształtowanym w rodzinnym domu jest umiejętność wyrażania uczuć. Chociaż człowiek przez całe życie zdobywa umiejętności komunikowania uczuć, to jednak poprzez reagowanie na miłość rodziców i rozwijanie własnych form wyrażania emocji w stosunku do innych, kształtują się podstawowe wzory ekspresji emocjonalnej. W domach rodzinnych następuje także modelowanie pierwszych postaw wobec seksualizmu. Cel ten jest realizowany spontanicznie na bardzo wczesnym etapie uczenia dziecka higieny osobistej, ubierania się i udziału w życiu rodzinnym [3].

Fazy rozwoju seksualnego u dziecka:

1. Faza - wiek od 0 do 3 lat (odkrywanie i badanie)

Niemowlęta:

- Rozwój seksualności dziecka rozpoczyna się w momencie urodzenia.
 - Skupiają się całkowicie na własnych zmysłach: dotyku, słuchu, wzroku, smaku i zapachu. Dzięki swoim zmysłom mogą doświadczać uczuć komfortu i bezpieczeństwa.
 - Odkrywają również własne ciała. Często dotykają się, a czasami dotykają również swoich narządów płciowych. Często nie dzieje się tak celowo, ale przez przypadek.
- Małe dzieci w wieku od 2 do 3 lat (ciekawość/badanie własnego ciała):*
- Małe dzieci stają się świadome samych siebie i swoich ciał.
 - Uczą się także, że różnią się od innych dzieci i od osób dorosłych (rozwijają swoją tożsamość).
 - Uczą się, że istnieją chłopcy i dziewczynki (dochodzi u nich do rozwoju tożsamości płciowej).
 - Stają się bardzo ciekawe własnego ciała, a także osób z ich otoczenia.
 - Często badają w dokładny sposób swoje ciała i narządy płciowe, a także pokazują je innym dzieciom i osobom dorosłym.
 - Rozmyślnie dotykają swoje narządy płciowe, ponieważ sprawia im to przyjemność.
 - Istnieje duża potrzeba kontaktu fizycznego. Lubią siadać innym osobom na kolanach i być przytulane.

2. Faza – dzieci w wieku od 4 do 6 lat (nauka reguł, zabawa i nawiązywanie przyjaźni)

- Dzieci mają większy kontakt z dużymi grupami osób (w przedszkolu i szkole).
- Coraz więcej uczą się o tym, jak należy postępować (zasady społeczne).
- Uczą się, iż osoby dorosłe nie pochwalają eksponowania publicznie swojego ciała i dotykania siebie lub innych. W związku z tym mniej chętnie chodzą nago i nie dotykają swoich narządów płciowych w miejscach publicznych.
- Badanie własnego ciała i ciała innych osób odbywa się bardziej w kontekście zabawy ("gry seksualne"): dzieci bawią się w "mamę i tatę", a także w "lekarza" początkowo w sposób jawny, natomiast później często w sekrecie. Dzieje się tak, ponieważ dzieci dalej uczą się, że przebywanie nago w miejscach publicznych jest niedozwolone.

- "Faza brzydkich wyrazów" – dzieci odkrywają, że istnieją granice. Zauważają one, iż mówienie pewnych wyrazów wywołuje reakcję innych osób z ich otoczenia. Jest to dla nich ekscytujące i zabawne, a zatem ciągle powtarzają te słowa.

- W tym wieku dzieci interesują się sprawami prokreacji i często zadają pytania typu: "Skąd się biorą dzieci?".

- Większość dzieci zaczyna doświadczać uczucia wstydu w odniesieniu do własnego ciała i zaczynają wyznaczać granice w stosunku do siebie.

- Dzieci wiedzą, że są chłopcem lub dziewczynką i że zawsze nimi będą.

- Rozwijają się u nich wyraźne koncepcje dotyczące tego, "co robią chłopcy" i "co robią dziewczynki" (role społeczne).

- Dzieci w tym wieku często kojarzą przyjaźń i sympatię z miłością i twierdzą, że "są zakochane". Na przykład bardzo często mówią, że są zakochane w swojej mamie, tacie lub króliku. To zazwyczaj nie ma nic wspólnego z odczuwaniem seksualności i pożądania.

3. Faza – wiek od 7 do 9 lat (wstyd i pierwsza miłość)

- Dzieci mogą czuć się nieswojo, kiedy są nagie w obecności innych osób.

- Nie chcą już rozbierać się w obecności osób dorosłych i przestają chodzić nago.

- Dzieci zadają mniej pytań dotyczących seksu, co jednak nie oznacza, iż są w mniejszym stopniu zainteresowane tym tematem. Zorientowały się już, iż seks jest tematem "niewygodnym" i że nie jest właściwe mówienie o nim w miejscach publicznych.

- Dzieci dużo fantazjują, wykorzystując to, co widzą wokół siebie (rodzina, szkoła, telewizja itp.). Ich fantazje często mieszają się z rzeczywistością i mogą dotyczyć na przykład miłości, a czasami także tego, jak to jest być zakochanym w osobie tej samej płci. Tworzą się grupy "dziewcząt" i "chłopców" oceniające się nawzajem.

- Chcą pokazać, iż wiedzą coś o świecie starszych dzieci i osób dorosłych.

- Jednym ze sposobów jest pokazywanie jak dużo wiedzą o seksie, używając wyrażeń erotycznych (języka związanego z seksem).

- Dzieci znajdują rymy do słów związanych z seksem i opowiadają sobie dowcipy dotyczące seksu (sprośne dowcipy). Należy jednak zaznaczyć, iż często nie rozumieją o czym mówią. W tym okresie życia często doświadczają uczucia, iż po raz pierwszy są zakochane.

4. Faza – wiek od 10 do 15 lat (okres przed dojrzewaniem i dojrzewanie)

- 10-11-latki: okres przed dojrzewaniem Rozpoczyna się okres dojrzewania. Hormony płciowe zaczynają być aktywne, co manifestuje się w sposobie zachowania i rozwoju fizycznym, ale także w sposobie postrzegania i wahaniach nastroju.

- Dziewczynki zazwyczaj osiągną ten okres rozwojowy 2 lata wcześniej niż chłopcy. Pojawiają się widoczne zmiany fizyczne, takie jak rozwój piersi i zwiększenie wzrostu.

- Od około 10. roku życia dzieci zaczynają bardziej interesować się seksualnością osób dorosłych. Częściej fantazjują na temat seksualności i słyszą oraz widzą różne rzeczy w książkach, telewizji i Internecie, co z kolei zwiększa ich ciekawość.

- W tym okresie mogą być podejmowane pierwsze kroki "dotyczące" miłości: młodzi ludzie zaczynają spotykać się ze sobą i ostrożnie zalecają się do siebie (trzymanie się za ręce, pocałunki w policzki itp.).

Wiek od 12 do 15 lat: (okres dojrzewania)

- U większości chłopców w tym okresie rozpoczyna się dojrzewanie.

- Rozpoczyna się wzrost penisa i jąder, a także pojawia się owłosienie narządów płciowych i pod pachami.

- Następuje gwałtowny wzrost.

- Głos staje się głębszy i zaczyna pojawiać się zarost.

- U chłopców w wieku 13 lat (średnio) po raz pierwszy ma miejsce ejakulacja, co jest oznaką, iż są oni dojrzałi seksualnie i mogą mieć dzieci. Dziewczynki również rozwijają się dalej.

- Okres gwałtownego wzrostu mają już za sobą, zaczyna się pojawiać owłosienie łonowe i pod pachami.

- U dziewczynek w wieku 12 lat (średnio) występuje pierwsza miesiączka, co oznacza, iż są one dojrzałe seksualnie i mogą zajść w ciążę.

- Może zwiększać się częstość masturbacji, w większym stopniu u chłopców niż u dziewczynek.

- Osoby w wieku młodzieńczym mogą być bardzo niepewne w odniesieniu do swojego rozwoju własnego ciała i zadawać sobie pytanie "Czy to jest prawidłowe?", "Czy ich rozwój nie przebiega zbyt wolno w porównaniu z rówieśnikami?".

- Osoby młode muszą przyzwycząć się do swojego "nowego ciała", często czują się nieswojo i są zażenowane.

- U młodych osób rozwija się seksualny wizerunek samych siebie: traktują siebie jako osoby, które mogą uprawiać seks, a to z kolei jest powodem, że chcą być atrakcyjne. Ponieważ często czują się niepewnie w stosunku do własnego ciała, są również niepewne co do tego, w jakiej mierze są atrakcyjne (dla swojego potencjalnego partnera).

- Młodzi ludzie w tym wieku często są bardzo wrażliwi na opinie innych osób: wpływ na nich mogą wywierać rówieśnicy.

- Zaczynają także postrzegać osoby w tym samym wieku jako seksualnie atrakcyjne.

- Chłopcy i dziewczęta stopniowo odkrywają, czy bardziej interesują się chłopcami, czy dziewczynkami (orientacja seksualna).

- Często po raz pierwszy się zakochują na poważnie. Flirtują ze sobą i tworzą pierwsze związki. Są bardziej doświadczeni w całowaniu się i pieszczotach, pettingu

5. Faza – wiek od 16 do 18 lat (na progu dorosłości)

- Młodzi ludzie stają się bardziej niezależni i w mniejszym stopniu są związani z własnymi rodzicami.

- Młode osoby w bardziej wyraźny sposób uświadamiają sobie, czy są heteroseksualne, czy homoseksualne.

- Zaczynają eksperymentować ze związkami.

- Młodzi ludzie zdobywają doświadczenia seksualne: całują się pieszczą, niektórzy zdobywają te doświadczenia szybciej niż inni.

- Kolejność rozwoju seksualnego młodych ludzi przebiega następująco: całowanie się, dotykanie i pieszczenie przez ubrania, pieszczoty nago, stosunki seksualne (osoby heteroseksualne) i w końcu seks oralny i czasami analny.

- Nabierają większego doświadczenia, jak układać sobie relacje z osobami przeciwnej płci: pertraktacje, komunikowanie się, wyrażanie życzeń i wyznaczanie granic oraz okazywanie szacunku – wszystko to stanowi dla nich istotne kwestie [5, s. 24-26].

Podstawowe przygotowanie do ról rodzinnych, małżeńskich, dokonuje się przede wszystkim w domu rodzinnym. Obejmuje ono kształtowanie dojrzałej osobowości i przekaz wzorów ról. Ponieważ umiejętności umożliwiające powodzenie w małżeństwie można się nauczyć, to warto je rozwijać w ciągu całego życia. Szczególnie ważna jest umiejętność poprawnej komunikacji: empatycznej, przejrzystej, która jest warunkiem porozumienia seksualnego, podziału obowiązków rodzinnych i tym podobnych [6].

Dziecko w rodzinie będącej wspólnotą staje się ufne i otwarte. Otrzymuje także wzór, obraz świata dwupłciowego, co umożliwia mu funkcjonowanie w normalnej rzeczywistości. To tutaj dziecko musi siebie określić, zidentyfikować swoją płęć. Wizerunek rodzica tej samej płci stanowi wzór własnych zachowań, z kolei rodzic przeciwnej płci staje się podstawą do kształtowania oczekiwań wobec przyszłego partnera. Zdrowy styl życia rodziny ma znaczący wpływ na przyswojenie przez dziecko prawidłowego obrazu więzi małżeńskiej, a także wywiera znaczący wpływ na osiąganie dojrzałości do zawarcia małżeństwa, leżącej u podstaw budowania wspólnoty rodzinnej, panujących w niej relacji i więzi. W całym procesie przygotowywania młodych ludzi do pełnienia ról małżeńskich,

rodzinych szczególną rolę odgrywa wychowanie seksualne. Aby spełniało ono rolę integrującą, musi być podejmowane w odpowiedni sposób [2].

Rodzice znający poziom rozwoju emocjonalnego i poznawczego dziecka, jego wrażliwość, zainteresowania powinni wszelkie wiadomości dotyczące płciowości dostosować do jego możliwości percepcyjnych, powinni także poważnie traktować ważne dla dziecka problemy, trudności, okazywać wyrozumiałość, szacunek, serdeczność i zachęcać do pracy nad sobą. Kwestie płci muszą być ukazane jako dobro, wartość w kontekście rodziny, małżeństwa i osoby. Seksualność należy ujmować w wielu aspektach (biologicznym, psychicznym, duchowym), wskazując na jej cele i zadania. Integralność zakłada rzetelną wiedzę, dobrą znajomość własnego ciała i odmienności psychiki mężczyzny i kobiety. Opiekunowie powinni nieco uprzedzać pytania dziecka, biorąc pod uwagę środowisko czy programy realizowane w szkołach. To oni powinni tłumaczyć oraz utrzymywać zdobyte w szkole informacje na temat ludzkiej płciowości. Sposób przekazu powinien być dostosowany w treści i języku do wieku, możliwości oraz etapu rozwojowego dziecka. Na postawione pytania należy odpowiadać zgodnie z prawdą. Wychowanie seksualne powinno być zgodne z wartościami rodziców, z ich normami i wartościami duchowymi.

Niezbędny jest klimat wzajemnego zaufania, którego podstawę stanowi życie rodziców zgodne z głoszonymi przez nich prawdami, autentyczność, dojrzałość, odpowiedzialność i poczucie dzieci, że zawsze mogą liczyć na rodziców. Właściwe wychowanie seksualne powinno być indywidualne i prowadzone w atmosferze dialogu. Potrzeba tu otwartości rodziców i chęci podjęcia szczerzej rozmowy.

Na dorosłe życie dzieci mają wpływ następujące błędy wychowawcze opiekunów:

- zbytnia surowość – często połączona jest z brakiem miłości, co może spowodować bunt, agresję lub obniżone poczucie własnej wartości;
- organizowanie dzieciom "sterylnych" warunków – nadmiernie opiekuńcze postawy, dzięki którym dziecko ma wszystko, bez żadnych obowiązków hamuje proces społecznego, harmonijnego dojrzewania człowieka;
- ubezwłasnowolnienie przez narzucanie dzieciom własnych racji oraz doświadczeń;
- autokratyczny sposób kierowania wychowaniem lub przesadna pobłażliwość;
- niewłaściwa organizacja życia rodzinnego;
- nadmierna koncentracja na nauce połączona z wyłączeniem dziecka z życia rodzinnego i obowiązków.

Rola rodziców w wychowaniu seksualnym dzieci staje się zagadnieniem szczególnie istotnym w dobie współczesnych przemian medialnych, polegających przede wszystkim na zwiększeniu tolerancji dla ciąży nieletnich i aborcji, co rodzi konsekwencje w postaci:

- szkodliwości zdrowotnej, stosowanie środków antykoncepcyjnych,
- zarażania się chorobami przenoszonymi drogą płciową,
- urazów psychicznych mogących prowadzić do depresji i zachowań suicydalnych,
- osłabienia zdolności budowania więzi z drugim człowiekiem.

Dzieci i młodzież budują swoją wiedzę na temat seksu na podstawie informacji uzyskanych z różnych źródeł, w tym także od rówieśników lub ze środków masowego przekazu, w dużej mierze z internetu. Sięgają też po pisma i oglądają filmy pornograficzne. Tak zdobyte wiadomości obciążone są błędami i szkodliwymi stereotypami dotyczącymi seksu oraz wzajemnych relacji między partnerami. Często wpływają na decyzje i postawy młodych ludzi. Bywają przyczyną zachowań krzywdzących inne osoby, ale także źródłem zahamowań i kompleksów.

Bez względu na to, jaki jest stosunek dorosłych do seksualności młodzieży, nie sposób negować tego, że młodzi ludzie podejmują współżycie seksualne. Na dorosłych spoczywa odpowiedzialność za dostarczenie im wiedzy, dzięki której będą uniknąć zagrożeń związanych z ryzykownymi kontaktami seksualnymi.

Już najmłodsze dzieci zadają pytania, na które rodzice nie zawsze potrafią odpowiedzieć. Dla wielu dorosłych tematy związane z seksualnością stanowią tabu; nie umieją o nich otwarcie mówić. Woleliby więc często, by w tej funkcji wyręczała ich szkoła. Z kolei ci rodzice, którzy nie odpowiadają dzieciom na pytania dotyczące seksu sądząc, że jest na to zbyt wcześnie, muszą być świadomi, że ich postawa też stanowi pewną odpowiedź. Jest sygnałem dla dziecka, że seksualność jest czymś wstydliwym i niedobrym.

Celem badań było poznanie wiedzy młodzieży dotyczącej nauki seksualności w domu. Postawiono zatem problem główny: Jak powinna być przeprowadzona edukacja seksualna dzieci i młodzieży?

Dla tak pojętego problemu głównego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Skąd dzieci czerpią swoją wiedzę na tematy wychowania seksualnego?
2. W jakim wieku rodzice powinni rozpocząć edukację seksualną swoich dzieci?
3. Jakie są zagrożenia spowodowane brakiem edukacji seksualnej?

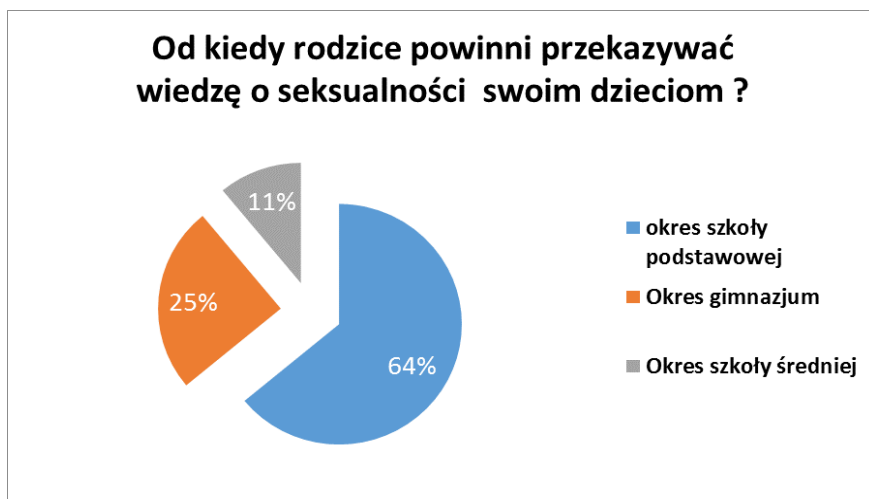
Wykres 1.



Źródło: badania własne

Odpowiedzi uczniów na temat źródła wiadomości na temat życia seksualnego dowodzą, że najwięcej uczniów pozyskuje wiedzę z Internetu (56 %). Na drugim miejscu znajduje się wiedza od starszych kolegów(22 %). Niepokojącym jest fakt, iż wiadomości ze szkoły (14 %) i wiadomości przekazywane przez rodziców(8 %) stanowią najmniejszy procent, a powinny znajdować się na pierwszym miejscu.

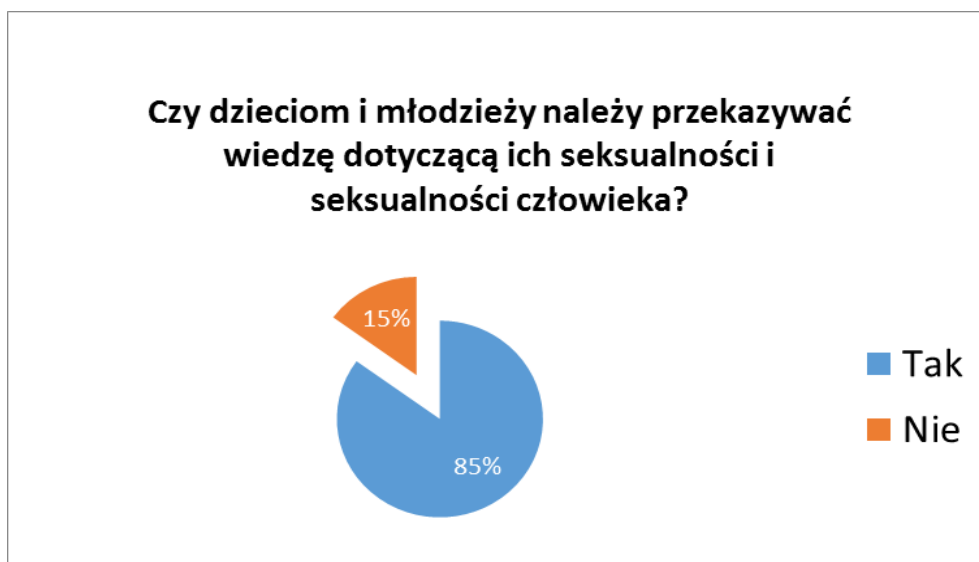
Wykres 2.



Źródło: badania własne

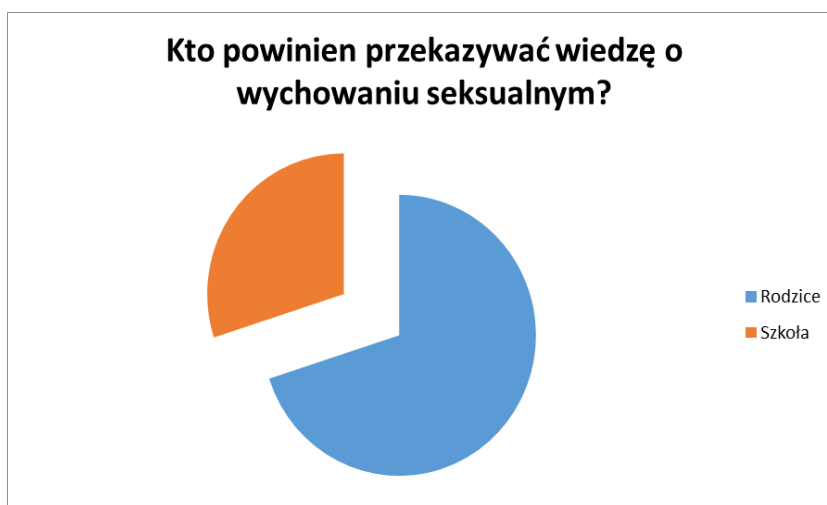
Wykres przedstawia okresy, w których dzieci powinny otrzymywać wiedzę od rodziców na temat seksualności wg uczniów. Na pierwszym miejscu znajduje się okres szkoły podstawowej (63 %), 25 % uczniów stwierdziło, że powinni otrzymywać wiedzę na temat seksualności w okresie gimnazjum. Najmniej uczniów (11 %) stwierdziło, że są gotowi na rozmowę o seksualności dopiero będąc z szkole średniej. Uważam, tak jak 63 % ankietowanych, iż wiedza przekazywana powinna być już na poziomie szkoły podstawowej. Dziecko powinno czerpać informacje o swojej cielesności od rodziców, bądź ze szkoły, a nie z niesprawdzonych źródeł. Dziecko nie otrzymując informacji od rodziców we wczesnym stadium rozwoju, poszukuje informacji samo, na własną rękę.

Wykres 3.



Wykres przedstawia odpowiedzi uczniów na temat potrzeby otrzymywania wiedzy o seksualności. Najwięcej ankietowanych(85%) odpowiada, że dzieci mają potrzebę uświadamiania o seksualności. Natomiast (15%) uważa, iż nie potrzebuje. Uświadamianie dzieci jest bardzo potrzebne, powinni takową wiedzę pozyskać ze sprawdzonych źródeł. Powinni zdawać sobie sprawę z seksualności człowieka.

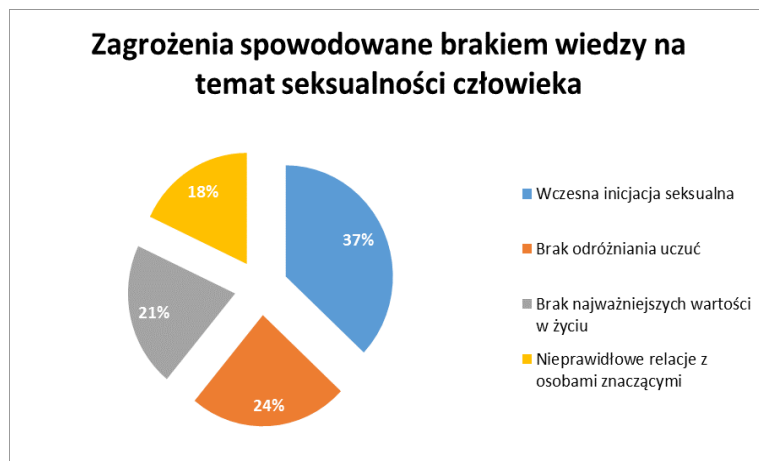
Wykres 4.



Na pytanie: kto zdaniem uczniów powinien przekazywać wiedzę z zakresu wychowania seksualnego, uczniowie(70 %) odpowiedzieli, iż chcieliby, aby to rodzice przekazywali wiedzę na temat życia seksualnego. Natomiast pozostała liczba

ankietowanych (30 %) odpowiedziała, iż chciałaby, by to szkoła zajmowała się edukacją seksualną. Rodzice są najbliższą dziecku osobą. To od nich dziecko powinno czerpać jak najwięcej wiadomości na temat życia. Powinni świecić przykładem dla dziecka. Okazywać mu jak najwięcej uczuć, ale też utrzymywać bardzo dobre relacje w małżeństwie.

Wykres 5.



Najwięcej ankietowanych (37 %) stwierdziło, iż poprzez brak uświadomienia o seksie zaczyna się wcześniej współżyć seksualnie. Ankietowani (24 %) uważają, że nieuświadomieni mają problem z brakiem odróżnianiem uczuć; (21 %) badanych ma problem z określeniem najważniejszych wartości. Najmniej ankietowanych (18 %) stwierdziło, iż brak wychowania seksualnego prowadzi do budowania w przyszłości nieprawidłowych relacji z osobami ważnymi.

Seksualność jest integralną sferą życia człowieka. Bywa bardzo ważnym źródłem energii, przyjemności i satysfakcji, ale także lęków, kompleksów i frustracji. Stosunek ludzi do seksu i własnej seksualności jest ukształtowany przez kulturę. Ciężą więc na nim przesady, nie zawsze uzasadnione obawy i uprzedzenia. Skutkiem tego bywa często poczucie winy oraz problemy z budowaniem udanych relacji. Edukacja seksualna odgrywa więc ogromną rolę w kształtowaniu odpowiedzialności, podejmowaniu rozsądnych decyzji życiowych, kształtowaniu szacunku dla siebie i innych.

Aby wychowanie seksualne w szkole mogło być pomocne dla rodziców, potrzebna jest ścisła współpraca pomiędzy rodzicami, wychowawcami szkolnymi. Wszystkie "strony", mające bezpośredni wpływ na dzieci i młodzież, powinny ich wspomagać w rozwoju psychoseksualnym. Szkoła, dzięki szerszej współpracy wszystkich zainteresowanych stron: młodzieży, wychowawców, rodziców i duszpasterzy, mogłaby stać się ważnym miejscem przygotowania młodych do dojrzałej miłości. W wychowanie to powinni włączyć się pełniej jednak ci rodzice, którzy mają większą wiedzę i doświadczenie w tym zakresie. Mogliby służyć nim nie tylko swoim dzieciom, ale także szerszemu gronu młodzieży.

Zachętę do odpowiedzialnego traktowania spraw ludzkiej miłości i seksualności młodzi powinni otrzymywać przede wszystkim od swoich rodziców, którzy mają obowiązek prowadzić z nimi osobisty, szczery i bezpośredni dialog na tematy związane z ich rozwojem psychoseksualnym. Aby zachęta do odpowiedzialności była skuteczna, konieczne jest także ich świadectwo życia. Na nic zdadzą się pouczenia i przestrogi rodziców dawane dzieciom, jeżeli nie będą one doświadczać ich wzajemnej miłości małżeńskiej, szacunku i ofiarności.

Bibliografia

1. Beisert M. Seks twojego dziecka, Zakład Wydawniczy Konrad Domke. Poznań, 1991 w:

http://familijny.pl/poznan/oswiata_educacja_opieka/przedszkola_calodzienne/przedszkole_galileo/kacik_informacyjny_dla_rodzicow_/repository/Oswiata/Poznan/Przedszkola%20pieciogodzinne/gazetka%20psychologa/Uwarunkowania_rozwoju_seksualnego_dziecka.pdf

2. Braun-Gałkowska M. Rozmowy o życiu i miłości, PWZL, Warszawa, 1986.

3. Długołęcka A., Lew-Starowicz Z. Edukacja seksualna, Świat Książki, Warszawa, 2006.

4. http://familijny.pl/poznan/oswiata_educacja_opieka/przedszkola_calodzienne/przedszkole_galileo/kacik_informacyjny_dla_rodzicow_/repository/Oswiata/Poznan/Przedszkola%20pieciogodzinne/gazetka%20psychologa/Uwarunkowania_rozwoju_seksualnego_dziecka.pdf

5. Jakubczyk J. Standards for Sexuality Education in Europe, Wydawnictwo Czelej Sp. z o.o, Lublin, 2012.

6. Ryś M. Przygotowanie do małżeństwa i rodziny, w: Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla nauczycieli rodziców i wychowawców, red. K. Ostrowska, M. Ryś, Centrum Medyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa, 1999.

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ СІМ'Ї

Максименко Світлана Григорівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Останіна Н. С.

Актуальність. Сьогодні спостерігається реальне падіння рівня психолого-педагогічної культури батьків і соціально-виховного потенціалу сім'ї, що, у свою чергу, обумовлює низьку результативність взаємодії всіх громадських інститутів у системі суспільного виховання молодого покоління.

Безперечно, що кращі умови для становлення педагогічної культури й розвитку виховного потенціалу створені в тих сім'ях, у яких проживають кілька поколінь, де панує багатство різних видів родинних відносин і де є можливість передачі та засвоєння наступним поколінням усього розмаїття сімейних ролей у процесі безпосередньої життєдіяльності сім'ї. Ці можливості сучасна українська сім'я, як і сім'ї інших європейських країн, поступово втрачає. З ускладненням обставин для здійснення виховної місії батьків виникає необхідність вироблення нових підходів для реалізації функції зберігання та передачі традиційного досвіду родинних взаємин наступним поколінням.

Дослідження вчених свідчать, що особистісні якості сім'янина формуються під впливом образу, який склався у дорослих в сім'ї і, перш за все, під впливом батьків. Їхнє ставлення до дитини регулює усвідомлену і неусвідомлену батьківську діяльність: способи батьківської поведінки, характер емоційного ставлення до дітей, особливості сприйняття й розуміння їх дорослими. Значимість батьків для дітей зберігається на всіх етапах індивідуального розвитку [1, с. 102].

Актуальність досліджень в області сімейної проблематики зумовлена загальною кризою сім'ї, яку відзначають педагоги, психологи, соціологи, демографи. Сьогодні криза сім'ї – явище досить поширене і проявляється як у кількісних (зменшення показників народжуваності дітей, значна кількість розлучень, проблемних сімей), так і в якісних показниках (трансформація суспільних та сімейних цінностей, ослаблення виховної функції сім'ї, психологічні проблеми членів сім'ї та ін.), що свідчить про необхідність фундаментальних досліджень сучасної сім'ї та її виховного потенціалу.

Актуальність дослідження підтверджується і тією істиною, яка продемонстрована всім ходом розвитку людської цивілізації, яка полягає в тому, що сім'я є першоосновою духовного, економічного й соціального розвитку суспільства. У процесі цього розвитку сім'я набула функції, які лише в єдності та сукупності забезпечують

повноцінність її існування, саморозвитку й широку життєдіяльність як соціального інституту та регульовані біологічними законами і морально-правовими нормами системи відтворення, збереження і зміцнення досягнень духовної культури, звичаїв, традицій кожного народу і досягнення загальнолюдської культури, роду людського.

Однак, в останні десятиліття вчені відзначають істотні деформації функцій сім'ї. Особливо це відбилося на виховній функції, що проявляється у відчуженні батьків і дітей, національному нігілізмі, духовному зубожінні молоді, втраті високих ідеалів української родинної педагогіки, тобто того, що найбільш повно визначає ідеал сім'ї та людини, умови, форми і методи його досягнення.

Мета нашого дослідження полягає у визначенні сутності поняття "соціально-виховний потенціал сім'ї" та ролі в соціальному вихованні дітей.

Учені стверджують, що сім'я – один із найважливіших виховних інститутів, значення якого у формуванні особистості важко переоцінити. Кризові явища сучасності негативно позначаються на внутрішньосімейній атмосфері, знижують дієвість виховної та соціалізуючої функцій сім'ї, вносять далеко не завжди педагогічно виправдані зміни в її зміст і призводять до того, що сімейне виховання стає об'єктом критики з боку держави, яке вимагає підвищення відповідальності батьків за виховання дітей; сім'єю незадоволені вчителі, а іноді й самі діти.

Проблеми сім'ї та розвитку її соціально-виховного потенціалу завжди були в центрі уваги вчених – представників різних наук. Вивчення сім'ї, як основоположного чинника соціального становлення особистості, стало предметом дослідження, перш за все, таких наук, як: філософія (Т. Гурко, А. Демідов, В. Тітаренко, А. Чупріна і ін.), соціологія і демографія (Т. Афанасьєва, І. Бестужев-Лада, Т. Гурко, І. Дементьєва, П. Маслов, Б. Урланіс, А. Харчев і ін.), педагогіка (Ю. Азаров, Я. Арцимович, С. Бестужев, І. Гребенніков, П. Лесгафт, А. Макаренко, А. Мудрик, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), психологія (А. Бодальов, А. Бардіан, Л. Виготський, Н. Дружинін, А. Захаров, І. Кон, А. Маслоу, С. Рубінштейн та ін.).

Сучасні дослідження вчених (О. Беспалько, А. Данченко, Л. Коваль, А. Капська, І. Трубавіна, А. Цьось та ін.) показують, що сімейні проблеми, які полягають у дисфункціональності сімейних зв'язків, патологізації відносин між чоловіком і дружиною, між батьками і дітьми, що негативно позначається на соціально-виховному потенціалі сім'ї, за загальним правилом не залежать від соціального статусу сім'ї: вони можуть спостерігатися в інтелігентній, забезпеченій сім'ї так само, як у малоосвіченій або малозабезпеченій.

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) – це джерела, можливості, засоби, ресурси, які можуть бути використані для вирішення будь-якого завдання, для досягнення певної мети; можливості певної особи, суспільства, держави в певній галузі.

У визначенні сутності терміну "соціально-виховний потенціал сім'ї" ми спираємось на дослідження Є. Землянської, яка стверджує, що це коло факторів і умов, що сприяють всебічному розвитку дітей, що включає сімейне мікросередовище, спосіб життя сім'ї, а також можливості сім'ї у сфері духовно-практичної діяльності [2, с. 167].

Соціально-виховний потенціал сім'ї має складну структуру з такими компонентами:

- 1) педагогічний (педагогічна культура батьків, тобто педагогічна підготовленість і зрілість їх як вихователів, яка дає реальні позитивні результати в процесі сімейного й суспільного виховання дітей, заснована на досвіді виховання дітей у сім'ї, придбаному різними категоріями батьків безпосередньо у своїй країні, інших країнах, а також взятому з народної родинної педагогіки; знання з педагогіки та психології; знання вікових та індивідуальних особливостей дитини; уміння визначати мету виховання; уміння вирішувати конфліктні ситуації; усвідомлення цілей виховання і прагнення їх досягти, використовуючи різні методи й засоби виховання);

2) соціально-психологічний (психологічний клімат у сім'ї, характер батьківського авторитету, стиль сімейного виховання, система і характер взаємин між членами сім'ї (розбіжності і спільність поглядів, оцінок різних явищ життя, ставлення батьків до своїх обов'язків, природа конфліктних ситуацій, статус авторитету кожного з батьків);

3) культурно-ціннісний (соціальний, культурний або конфесійний статус сім'ї; рівень освіти; культура в побуті; орієнтація й установки на виховання та освіту дітей; активна або пасивна позиція по відношенню до суспільства (громадянська позиція), професії, праця);

4) соціально-демографічний (стадія розвитку сім'ї, склад сім'ї, характер внутрішньо сімейного управління);

5) соціально-економічний (матеріальні умови життєдіяльності сім'ї (рівень доходів, житлові умови), допомога, яку сім'ї надає суспільство і держава в освіті та вихованні дітей);

6) санітарно-гігієнічний (умови проживання, оснащеність житла, особливості способу життя родини).

Висновки. Отже, компоненти можуть слугувати критеріями дослідження соціально-виховного потенціалу сім'ї, що є базовою основою для повноцінного ефективного соціального виховання й розвитку дітей.

Література

1. Бобильова І. А. Сімейне виховання в контексті соціальних змін. *Проблеми сім'ї та родинної педагогіки: теорія і практика, історія і сучасність*. 2005. URL: nurprens@pplu.ru

2. Землянська Є. М. Теорія і методика виховання молодших школярів : Підручник і практикум. М. : Юрайт, 2015.

3. Макаренко А. С. Книга для батьків : Лекції про виховання дітей. М. : Просвещение, 1969.

4. Макаренко А. С. Про виховання в сім'ї. М. : Учпедгиз, 1955.

5. Титаренко В. Я. Сім'я і формування особистості. Київ: Наукова думка, 1987.

КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЄВА АДАПТАЦІЯ ОСІБ ПОХИЛОГО ВІКУ

Матюха Євгеній Олександрович

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Хлебик С. Р.

Соціальні проблеми людей похилого віку, їх соціальний статус, місце в сучасному суспільстві, соціальній структурі, різних соціальних системах, спільнотах, власній родині, взаємини з іншими віковими групами, – все це актуальні теми соціальних, психологічних і геронтологічних досліджень. Для людей похилого віку зміна їх соціального статусу позначається не тільки на моральному і матеріальному становищі, але нерідко негативно впливає на психічний стан. За даними Міністерства соціальної політики України, частка людей 60-65 років становить 21,8 % від загальної чисельності населення, а тих, хто старше 65 років – 15,5 %. [4]. Частка даної категорії людей зростає не перший десяток років і продовжить збільшуватися в майбутньому. Згідно з національним демографічним прогнозом, до 2025 року частка осіб віком понад 60 років становитиме 25,0 % від загальної кількості населення, а людей віком 65 років і старше – 18,4 %. У 2030 році – людей віком понад 60 років буде понад 26 %, а тих, хто старше 65 – понад 20 % [4].

У ситуації демографічного старіння і загострення як соціальних, так і економічних проблем, проблеми людей похилого віку стосуються життя суспільства в цілому. Виходячи на пенсію, люди більшою мірою стикаються з проблемою соціально-психологічного характеру.

Соціально-психологічний напрям характеризується тим, що в літньому віці, як правило, виникають соціально-психологічні проблеми, особливо при зміні звичного способу життя і спілкування [3]

Під час процесу старіння змінюється соціально-психологічний портрет людини похилого віку. Науковець Л. Примакова стверджує, що у людей похилого віку під час старіння також помітно скорочується фізична і соціальна активність.

Порожнеча, самотність, потреба в допомозі і догляді, відсутність поруч близьких людей, неможливість повноцінно себе обслуговувати можуть привести до стресів і важкої депресії [6].

Таким чином, процес адаптації літніх людей до пенсійного віку потрібно починати заздалегідь. У цьому випадку пенсіонери можуть уникнути безлічі соціально-психологічних проблем. Важливу роль у цьому питанні відіграє пошук способів активізації соціальної поведінки людей похилого віку у зв'язку з їх усвідомленням, що їхня соціальна роль змінилась.

На думку А. Никончук, в роботі з людьми похилого віку необхідно застосовувати широкий спектр форм роботи рекреаційної спрямованості. Особливу роль відіграє технологія арт-терапія. "Арт-терапія є хорошим способом зближення людей, допомагає подолати безініціативність і апатію, покращує соціально-культурний статус, полегшує включення людини похилого віку в суспільне життя" [3]. Новим напрямком в соціальній роботі є створення соціальних театрів у роботі з людьми похилого віку.

Соціальний театр для літніх людей в умовах економічної кризи, створює можливість інтеграції людини похилого віку в нові для нього соціально-економічні умови, вчить новому сценарному поведінки в суспільстві. Соціальний театр дає можливість змінити Я-концепцію самої людини:

- змінюється рольовий малюнок поведінки особистості;
- розширюються навички самоврядування та менеджменту власного життя;
- динамічно розвивається соціальний та емоційний інтелект.

Ще одним методом роботи є казкотерапія, вона дає можливість літнім людям виразити себе, свій актуальний емоційний стан, що призводить до вирішення внутрішньоособистісних конфліктів і, як наслідок, до стабілізації психоемоційного стану, зниження агресії [2].

Також слід згадати про Територіальні центри соціального обслуговування для надання соціальних послуг громадянам похилого віку, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги за місцем проживання, в умовах денного перебування. У даному закладі люди похилого віку під час денного перебування отримують висококваліфіковані послуги спеціалістів та мають можливість ефективно з користю заповнити свій вільний час.

У роботах Н. Боталової відзначається, що хороші результати в поліпшенні соціального самопочуття людей похилого віку та зниженні психологічної напруженості в їх середовищі дають фестивалі спогадів кінофільмів, випущених в минулі десятиліття і розповідають про часи молодості і зрілості пенсіонерів. Музикотерапія підвищує стресостійкість, нормалізує сон, відновлює концентрацію уваги, поліпшує пам'ять, впливає на емоційний фон людини, піднімає настрій [1].

Важливо, що соціокультурний статус людей похилого віку повинен досягатися головним чином за рахунок їх власних зусиль, творчої соціально-культурної діяльності при активній підтримці суспільства.

Таким чином, залучення людей похилого віку до культурно-дозвільної діяльності є перспективним для збереження їхньої духовної значущості в суспільстві. Адаптаційні заходи знижують вплив та інтенсивність факторів, які провокують передчасне старіння (психічні стреси, потрясіння, негативні соматичні аспекти, обмеженість кола інтересів, постійне незадоволення собою і власним життям).

У цілому можна сказати, що люди похилого віку в нашому суспільстві потребують особливої уваги. Комплексне застосування арт-технологій, казкотерапії, технологій соціального театру створює особливе соціальне середовище для змін і соціально-культурної адаптації літніх людей.

Література

1. Боталова Н. В., Сурніна В. В. Творча і прикладна діяльність: навч. посіб. для слухачів. Харків: ВД "Ажур", 2011. 240 с
2. Мусіна-Мазнова Г. Х., Сорокіна І. О., Потапова І. А. Типологічні особливості соціальної адаптації людей похилого віку. *Суспільство: соціологія, психологія, педагогіка*. 2017. № 7.
3. Никончук А. С. Соціальна адаптація та соціалізація особистості в контексті соціально-педагогічної роботи. *Соціально-педагогічна робота*. 2011. № 3, С. 11-18.
4. Територіальний центр соціального обслуговування [Електронний ресурс]. URL: <http://nizhynrada.gov.ua/article/187/teritorialniy-tsentr-sotsalnogo-obslugovuvannya.html>
5. Шахматов Н. Ф. Старіння – час особистого пізнання вічних питань і справжніх цінностей. *Психологія зрілості і старіння*. 2016. № 2. С. 14.
6. Щаніна Е. А. Адаптація людей похилого віку в умовах реальності. *Соціально-економічні явища і процеси*. 2015. № 12.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Медвідь Світлана Сергіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Хлебик С. Р.

Виникнення сучасного постіндустріального, інформаційно-комунікативного суспільства пов'язано з проблемою формування людини, готової до сприйняття усього різноманіття світу, досягнення в комунікаційному полі згоди ненасильницькими способами і методами. У зв'язку з цим одним з найважливіших завдань нашого суспільства і, як наслідок, системи освіти стає пошук конкретних форм, методів і засобів формування і виховання толерантності підростаючого покоління.

Поняття толерантності формувалося впродовж не одного століття, і тому, будучи "історичним у своєму змісті", і сьогодні надає широкий простір для наукових дискусій.

Наступним моментом, що пояснює наявність декількох концепцій толерантності, є вхідження толерантності в різні парадигми, і в зв'язку з цим толерантність набуває відповідні трактування, "наповнюючись своїм особливим специфічним змістом".

Толерантність може виступати як поведінковий орієнтир, який представляє мету активності особистості, діяти як принцип і як норма.

Як принцип толерантність перекладається в статус керівної ідеї, орієнтира, внутрішнього переконання, що визначає діяльність людини. Як норми толерантність підсилює пристрій соціальних взаємодій, фіксує, наскільки і як точно виконуються правила, регулювання, встановлені людством. Як ідеал толерантність виступатиме в разі найвищого рівня її прояву.

А. Асмолов визначає толерантність як якість особистості і висловлює три пересічних її значення: стійкість, терпимість і допустиме відхилення. Толерантність - це терпіння, але, перш за все, терплячість, що є межею толерантності, а не терпимість, яка, на нашу думку, якість, що має негативний відтінок.

Н. Асташова визначає толерантність як психосоціальну характеристику особистості, як "шанобливе ставлення до чужої думки, лояльність в оцінці вчинків і поведінки інших людей, готовність до порозуміння та співпраці у вирішенні питань міжособистісного, групового і міжнаціональної взаємодії".

Толерантність - важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, яка має свої цінності і інтереси і готової, якщо буде потрібно, їх захищати, але одночасно з повагою відноситися до позицій і цінностей інших людей [1, с. 76].

Є. Клепцова трактує толерантність як властивість особистості, яке актуалізується в ситуаціях розбіжності в поглядах, оцінках, віруваннях, поведінці людей і проявляється у зниженні чутливості до об'єкта за рахунок залучення механізмів терпіння.

І. Воробйова визначає толерантність як складний комплексний феномен, який включає до свого складу особистісний, емоційний, когнітивний, поведінковий компоненти, психофізіологічні передумови, що володіють динамічними характеристиками і змістовними відмінностями у суб'єктів педагогічної взаємодії.

У розумінні І. Гріншпун, толерантність означає наявність якогось буттєвого простору, в межах якого людина відкрита для взаємодії зі світом без втрати почуття збереження свого Я. Толерантність як особистісне властивість означає широкий діапазон цього простору, його стійкість у часі і позитивну динамічність.

Проблема комунікативної толерантності досліджується в роботах В. Бойко, М. Громкова, В. Гришук, П. Комогорова, Л. Маленкова, А. Мудрика, Л. Ніколаєвої, О. Скрябіної, Г. Щедровицького, Л. Яцевич та ін. Дослідники розглядають толерантність в сутнісному аспекті і відзначають, що вона є базисом або основою спілкування. В аспекті розвитку толерантність являє собою початок процесу становлення спілкування, яке є кінцевим пунктом толерантності [5, с. 193].

В. Бойко вважає, що комунікативна толерантність являє собою "характеристику відносин особистості до людей, що показує ступінь перенесення нею неприємних і неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії" [2, с. 396].

В. Гришук визначає комунікативну толерантність як психосоціальну характеристику особистості з домінантною спрямованістю свідомості на терпиме, безконфліктне комунікативну поведінку, на особливий, доброзичливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми [3, с. 228].

О. Скрябіна зазначає у своїй роботі комунікативну толерантність як стійке особистісне стан, що визначає особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми і що характеризується наявністю у свідомості суб'єкта успішного, особистісно-значущого зразка терпимого комунікативної поведінки і домінантною спрямованістю свідомості на його виконання [4, с. 209].

Таким чином, результати аналізу понятійно-термінологічного апарату, що описує комунікативну толерантність людини, дозволяють зробити висновок про відсутність чіткої семантичної демаркації термінології даного поняття, а також те, що більшість дослідників для його опису вживають близькі за значенням терміни як синонімічні.

Основу дослідження складають такі характеристики комунікативної толерантності, які в роботах науковців визначається як:

- характеристика відносин особистості до людей, показує ступінь переносимості психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії "(В. Бойко);
- психосоціальна характеристика особистості з домінантною спрямованістю свідомості на терпиме, безконфліктне комунікативну поведінку (В. Гришук);
- стійке особистісне стан, що визначає особливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми (О. Скрябіна);

Відносно підліткового віку ми розглядаємо комунікативну толерантність як психосоціальну характеристику особистості, що виявляється при взаємодії підлітка з оточуючими людьми яка характеризується безконфліктною комунікативною поведінкою і свідомим прийняттям різних якостей і вчинків суб'єктів взаємодії для досягнення позитивних цілей.

Література

1. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст.* Воронеж: НПО "МОДЭК", 2003. С. 74-85.
2. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность: метод. пособ. СПб : СПбМАПО, 1998. 24 с.
3. Гришук В. М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2005. 228 с.
4. Скрябина А. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2000. 209 с.
5. Яцевич Л. П. Формирование коммуникативной толерантности у будущих специалистов социальной работы : дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2010. 193 с.

ПРОБЛЕМИ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ, ЯКІ ГОТУЮТЬСЯ ДО ЗВІЛЬНЕННЯ З МІСЦЬ ПОЗБАВЛЕННЯ ВОЛІ

Плоска Ярина Ігорівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Качалова Т. В.

Актуальність. Вирішення питання ефективної підготовки засуджених до звільнення є одним із ключових завдань пенітенціарної та постпенітенціарної теорії та практики.

Для засуджених, які тривалий час відбували покарання, втратили соціально корисні зв'язки та здебільшого не мають житла, професії і навіть належної освіти, адаптація до життя на волі в сучасних умовах є дуже складною. Успішна їх соціальна адаптація є одним із пріоритетних напрямів державної політики, адже труднощі у відновленні свого соціального статусу та поверненні до нормальних умов життя призводять до того, що особи, які звільнилися з установ виконання покарань, повертаються на кримінальний шлях, через що підвищується рівень рецидиву злочинів.

Крім того, не всі звільнені особи мають змогу проживати у власних житлових приміщеннях, влаштуватися на роботу, близько третини з них мають проблеми психологічного характеру, майже половина – проблеми зі здоров'ям, що призводить до підвищення рівня безробіття, поширення соціально небезпечних хвороб та збільшення чисельності бездомних.

В останні роки все більше неповнолітніх засуджених, які відбувають покарання у виховних колоніях, мають відхилення в розумовому, фізичному і психічному розвитку. Йдеться не про хворобливі стани, а про граничні психічні аномалії, тобто такі відхилення у розвитку психіки, що не перешкоджають неповнолітньому нести відповідальність за свої вчинки.

Значна кількість неповнолітніх мають високий рівень соціальної та педагогічної занедбаності, є соціально дезадаптованими. Це виявляється в порушенні норм моралі і права, в асоціальних формах поведінки тощо. Високий відсоток підлітків вихувались у сім'ях без батьків (сироти, напівсироти) або в неблагополучних сім'ях, багато з них втратили соціально-корисні зв'язки, або ж такі зв'язки є нестійкими.

Все вищезазначене ускладнює процес підготовки вихованців колоній для неповнолітніх до звільнення та вимагає врахування всіх цих обставин під час оцінки потреб засудженого та складання індивідуального плану роботи із ним.

Мета. Визначити актуальні проблеми неповнолітніх засуджених, які готуються до звільнення з місць позбавлення волі.

Виклад основного матеріалу. Усі засуджені, які готуються до звільнення, незважаючи на вік, стать, соціальний статус, попередній досвід перебування в місцях

позбавлення волі, стан здоров'я, життєвий досвід тощо, перед звільненням мають багато спільних найбільш актуальних гострих питань, із вирішенням яких їм доведеться зіштовхнутися на волі, після виходу з установи.

Метою підготовки до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження або позбавлення волі на певний строк, у тому числі неповнолітніх, є забезпечення ефективної ресоціалізації через формування (або відновлення) і закріплення у них стійкої просоціальної мотивації для усвідомленої відмови від норм кримінального середовища на користь загальноприйнятних цінностей, реінтеграції таких осіб до життя у соціальному середовищі та попередження рецидивної злочинності.

Під час підготовки до звільнення особи, яка певний час була ізольованою від соціуму, як природного середовища її проживання, спеціалісти мають враховувати фактор різкої зміни потреб на момент потрапляння в умови ізоляції, специфіку потреб особистості під час перебування в умовах позбавлення волі, а також розуміти ті виклики та потреби, що виникають після звільнення, та готувати засудженого до їх самостійного задоволення.

Найбільш типові проблеми з якими найчастіше зустрічаються особи, які звільняються з місць позбавлення волі:

I. Перша категорія проблем пов'язана із задоволенням першочергових, базових потреб, а також потреб у безпеці (їжа, одяг, житло, захищеність тощо) для забезпечення основних умов життєдіяльності особистості:

- відновлення документів, що засвідчують особу, а також створюють умови для отримання можливих пільг тощо;
- визначення місця проживання;
- працевлаштування;
- вирішення питань, пов'язаних зі здоров'ям

II. Друга категорія проблем пов'язана з потребами у спілкуванні та налагодженні стосунків з певними соціальними групами та іншими суспільними потребами, що виникають із входженням особи в нове мікросередовище:

- налагодження взаємин зі своєю сім'єю (з батьками, дружиною/чоловіком, дітьми);
- взаємини з колишніми друзями та знайомими;
- взаємодія з суспільними інститутами;
- навички асертивності (відповідальної поведінки) у взаємодії з оточенням.

III. Третя категорія проблем пов'язана із реалізацією потреб у самоактуалізації. Кожна людина, окрім базових потреб, має особисті потреби найвищого порядку, які називають по різному: потреби розвитку та вдосконалення, самореалізації; духовні потреби тощо. А. Маслоу визначив потреби вищого рівня як "бажання стати більшим, ніж ти є, стати усім, на що ти спроможний".

Потреби цієї категорії з'являються у випадку задоволення потреб попередніх рівнів (базових потреб, потреб у безпеці, потреб у належності до групи та спілкуванні), і є необхідною умовою для повноцінного функціонування будь-якої особистості. Потреби вищого рівня – самореактуалізації та самореалізації – задовільнити не просто, тож у процесі задоволення цих потреб людина, яка вийшла з місця позбавлення волі, стикається з низкою проблем.

Вони найчастіше пов'язані із: 1) визначенням можливостей та умов для підвищення рівня освіти та кваліфікації, розвитку своїх творчих здібностей; 2) організацією активного дозвілля у відповідності до індивідуальних інтересів особистості; 3) подоланням стигматизуючого ставлення до себе через кримінальне минуле; 4) відновленням (формуванням) поваги оточуючих до своєї особистості; 5) вибором шляхів отримання певного визнання у середовищі значимих людей тощо.

В останні роки все більше неповнолітніх засуджених, які відбувають покарання у виховних колоніях, мають відхилення в розумовому, фізичному і психічному розвитку. Йдеться не про хворобливі стани, а про граничні психічні аномалії, тобто такі

відхилення у розвитку психіки, що не перешкоджають неповнолітньому нести відповідальність за свої вчинки.

Найбільш поширеними психічними аномаліями є: психопатичний розвиток та психопатії; залишкові прояви органічного ураження мозку та інтелектуальна недостатність.

Частина неповнолітніх засуджених мають схильності до вживання алкоголю, інших психоактивних речовин. Якщо вже сформовану залежність від ін'єкційних наркотиків має невеликий відсоток засуджених, то токсикоманія та зловживання алкоголем і, з точки зору підлітків, "легкими наркотиками" (марихуана, таблетовані психостимулятори тощо) є більш поширеними явищами. Як наслідок вживання психоактивних речовин – частина вихованців мають зниження інтелекту та інші проблеми, пов'язані з органічним ураженням головного мозку.

Висновки. Таким чином, всі неповнолітні засуджені, які звільняються з місць позбавлення волі мають багато спільних проблем, які потрібно вирішувати для успішної ресоціалізації.

Література

1. Великий енциклопедичний юридичний словник / за ред. акад. НАН України Ю. С. Шемшученка. Київ: ТОВ "Юрид. думка", 2007. 992 с.
2. Вовк В. М., Журавель Т. В., Калівошко В. М. та ін. Підготовка до звільнення осіб, які відбувають покарання у виді обмеження або позбавлення волі на певний строк, у тому числі неповнолітніх: метод. посіб. Київ: "Версо-04", 2012. 168 с.
3. Караман О. Л. Характеристика змісту соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4.
4. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю. Київ: УДІДССМ, 2001. 220 с.

ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ОРТОПЕДАГОГА-РЕАБІЛІТОЛОГА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Пригода Ася Володимирівна

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. Яблонський А. І.

В умовах розвитку сучасної української освіти, зростання важливості вищої освіти, підвищення конкуренції на ринку освітніх послуг, актуальність проблеми формування психологічної компетенції суб'єктів вищої освіти набуває особливого характеру: стратегія виживання змінюється стратегією інноваційного розвитку.

Цілеспрямована участь педагогічної спільноти в експериментальній діяльності стає найважливішим чинником розвитку будь-якої навчальної установи як відкритого для соціуму освітнього середовища. Необхідність розробки даної теми спричинена й тим, що стан розвитку українського суспільства ставить перед Людиною і освітнім середовищем безліч протиріч між:

- необхідністю передачі знань наступним поколінням через цілісність, системність освітнього процесу і сучасною освітою, спрямованим на спеціалізацію і профілізацію навчання;
- ринковими відносинами, які зумовлюють розвиток такої особистісної якості, як конкурентоспроможність, і виробничим запитом, що вимагає від особистості старанності і підпорядкування;
- гуманітаризацією освіти і вмотивованістю майбутніх спеціалістів для отримання вищої освіти.

Таким чином, при відсутності єдиного орієнтира виникає проблема визначення стратегії повноцінного особистісного та професійного розвитку суб'єктів освіти в умовах сучасної спільноти. Це можна вирішити, в першу чергу, усвідомивши необхідність підвищення рівня професійної компетентності.

Розширення масштабів і виникнення нових форм і моделей педагогічної роботи вимагають високого рівня професійної взаємодії фахівців педагогічної сфери. Необхідність взаємодії з фахівцями різного профілю в процесі здійснення професійної діяльності актуалізує проблему формування компетенції взаємодії як ключовий момент професійної компетентності майбутнього ортопедагога-реабітолога.

Розвиток професійної компетенції – динамічний процес засвоєння і модернізації професійного досвіду та зумовлює розвиток фахівця.

Компетенція у сфері освітнього процесу забезпечується знанням основ наукового змісту праці: можливостей знаходження, аналізу, збереження і використання інформації, новітніх інформаційно-освітніх технік, способів організації індивідуальної роботи.

Психодіагностична компетенція є важливою складовою у процесі розвитку майбутнього ортопедагога, так як відображає його здатність і готовність застосовувати комплекс знань і умінь в процесі професійного зростання ортопедагога, проявляючи при цьому професійно важливі якості.

Ортопедагог має володіти психологічними нормативами, які забезпечують розуміння психофізичних особливостей учнів, основних психічних процесів і психологічних механізмів, які лежать в основі виховання і навчання осіб з особливими освітніми потребами.

Важливу роль у формуванні психодіагностичної компетенції ортопедагога-реабітолога відіграє зміст професійної підготовки у закладі вищої освіти, а саме:

1. Теоретичне вивчення психодіагностичних методик.
2. Практичне використання психодіагностичних методик для постановки психологічного діагнозу з урахуванням наявних нозологій.

Ортопедагог-реабітолог повинен оволодіти психологічними та педагогічними засадами спілкування, теоретичними основами процесу виховання і способами організації виховного процесу та практичними навичками реалізації професійної, науково-методичної, соціально-педагогічної, корекційно розвиваючої, управлінської діяльності.

Аналіз літературних джерел, наукових праць з проблеми психодіагностичної компетентності ортопедагога-реабітолога дозволив розкрити ряд протиріч між:

- потребою професійної практики в системному, науково-теоретичному обґрунтуванні педагогічного процесу, спрямованого на формування компетенції майбутнього ортопедагога, і недостатньою сформованістю освітньо-виховного простору ЗВО для реалізації можливостей педагогічної підготовки випускників;
- об'єктивною потребою суспільства в кваліфікованих фахівцях педагогічної сфери та недостатнім рівнем сформованості професійної компетенції у випускника ЗВО;
- суб'єктивними потребами студента в оволодінні психодіагностичними компетенціями та освітніми можливостями ЗВО у практичному забезпеченні їх формування.

Психодіагностична компетенція є важливою складовою процесу розвитку майбутнього ортопедагога, так як відображає його здатність і готовність застосовувати комплекс знань і умінь в процесі професійної діяльності.

Професійна готовність включає в себе: орієнтовний, спонукальний, виконавчий компоненти.

Актуальність і позначені суперечності дозволили сформулювати проблему дослідження, яка полягає в необхідності оптимізації внесення в організацію змісту

навчально-виховного процесу спрямованого на підготовку ортопедагога, що забезпечує підвищення готовності випускника до самореалізації у професійній діяльності.

Перспективи продовження наукових пошуків полягають у з'ясуванні тих життєвих професійних компетентностей, які потрібні майбутнім ортопедагогам-реабілітологам для успішного здійснення професійної діяльності, а також у визначенні шляхів їх формування.

Література

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / За ред. Ничкало Н. Г. Хмельницький: ТУП, 2002. 334 с.
2. Дубасенюк О.А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир. 114 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
4. Коваль П. Методологічні основи забезпечення навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2010.
5. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. М. : Сфера, 2004. 144 с.
6. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник. Київ: Каравела, 2011. 360 с.
7. Полякова Г. Психологічний довідник вчителя. Київ: Шк. світ, 2008. 128 с.

ІНТЕРНЕТ ЗАЛЕЖНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Романенко Марина Сергіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Новгородський Р. Г.

На сьогодні проблема Інтернет залежності не менш небезпечна, чим наркотична залежність, тому що приводить до значного порушення адаптації в підлітків у суспільстві. Динамічне використання Інтернету як потужного глобального інформаційного ресурсу, все більше і більше приваблює підлітків. Водночас неконтрольоване використання комп'ютера та інтернет-мережі перетворилося на загрозу гармонійному розвитку особистості, її психічному здоров'ю.

Інтернет є сьогодні важливим фактором соціалізації великої кількості підлітків. Він здійснює інформаційний та нормативний вплив на їхню особистість.

Проблема Інтернет залежності стали об'єктом дослідження психологів, лікарів, педагогів, соціальних педагогів, соціологів. Так, в соціологічній літературі проблеми ігрової поведінки та ігрової діяльності вивчались у контексті проблем соціалізації та засвоєння соціальних ролей – Дж. Босарда, М. Вебера, Б. Малиновського, Дж. Г. Міда, Р. Мертона, Я. Морено, Т. Парсонса, Г. В. Плеханова, Г. Ріккерт, Н. Смелзера, Г. Спенсера, Г. Тарда, Т. Шибутані. Соціальні аспекти ігрової поведінки та ігрової діяльності дуже активно вивчались в роботах радянських і російських психологів і педагогів: П.Блонського, Л. Божовіч, Л. Венгера, Л. Виготського, П. Єршова, А. Запорожця, І. Кона, А. Леонтьєва, А. Лурії, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, П. Шедровицького, Д. Ельконіна.

Проблему профілактики залежної поведінки вивчали значна кількість вчених, а саме: В. Курбатов, В. Нікітін, О. Змановська, П. Павленюк, М. Фірсова, О. Студьнова, М. Галалузова, Н. Дереклеєва, А. Підаєв, О. Возіанов, В. Москаленко, Б. Наумова. Аналіз етапів формування комп'ютерної залежності, методи діагностики і профілактики запропоновані вітчизняними авторами Л. Юр'євою, Т. Бальбот. Соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції були обґрунтовані

Н. Сергеевою, причини виникнення комп'ютерної залежності та технології профілактики даного явища були виявлені Б. Биховцем, Ю. Вінтюком, Н. Максимовською, Н. Бугайовою, Г. Пілягиною, О. Чабан, Л. Юр'євою, Н. Пихтіною, Т. Федорченко та ін.

На теперішньому етапі розвитку комп'ютеризації і розширення доступу до Інтернету в Україні, на щастя, усе ще мало розповсюдилася патологічна пристрасть до опосередкованих Інтернетом азартних ігор, онлайн-аукціонів тощо. У деяких країнах (США, Китай) інтернет-залежність стала настільки поширеною, що вчені пропонують відносити її до числа захворювань. У США навіть створена спеціалізована клініка для лікування людей з надмірною прихильністю до онлайн-ігор і соціальних мереж.

На сьогодні дану проблему конкретизують кризь такі основні поняття як інтернет залежність, комп'ютерна залежність, комп'ютерна адикція, ігрова залежність. Проте треба розмежовувати ці поняття Інтернет-залежність, ігрова залежність, комп'ютерна залежність, комп'ютерні адикції. Це різні терміни, що характеризують різні поняття, але які увесь час перегукуються.

Першим з цих термінів, у 1990 р. з'явився термін "комп'ютерна залежність", що розглядається як патологічна тяга людини до роботи або проведення часу за комп'ютером. Інтернет-залежність називають адикцією, тобто відхиленням у поведінці, за якого в людини порушується відчуття реальності, втрачається відчуття часу і критичне мислення, обмежується управління своїми вчинками. Дитина стає менш активною, порушується цикл сну і неспання. Настає психічна та фізична залежність.

Інтернет-залежність частіше всього визначають як нехімічна залежність від користування Інтернетом. У деяких психологічних словниках Інтернет-залежність визначають як "психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до Інтернету і хвороблива нездатність вчасно відключитися від Інтернету" [2, с. 4-6].

Комп'ютерна залежність – різновид психічної залежності, який характеризується патологічною тягою людини до роботи або проведення часу за комп'ютером [4, с. 106-112].

Н. Сергеева досліджуючи дану проблему у середовищі підлітків визначає її як комп'ютерну адикцію підлітків – різновид девіації особистості, який характеризується штучною зміною психологічного стану і ціннісних пріоритетів у результаті зосередження уваги на ігровій комп'ютерній діяльності, що заміщує реальне життя або сприяє уникненню відповідальності, складних проблем, пошуку шляхів їх розв'язання, задовольняє потребу щодо вияву емоцій у змодельованих ігрових ситуаціях і компенсує дефіцит соціальних контактів, соціальних домагань та безпосереднього спілкування з однолітками і в сімейному середовищі [6].

Найчастіше в науковій літературі до комп'ютерної залежності вчені відносять залежність людини від комп'ютерних ігор. Та зі стрімким розвитком та розповсюдженням Інтернет-мережі, в науковому світі заговорили про гостроту проблеми "інтернет-залежності" – це психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до Інтернету і хвороблива нездатність вчасно відключитися від Інтернету [5, с. 76].

С. Варламова, О. Гончарова, І. Соколова виділяють такі валідні та вимірювані показники інтернет-залежності:

- кількість часу, проведеного в інтернеті;
- способи проведення вільного часу;
- кількість/якість сну, його порушення через використання мережі;
- прояв агресивності, дратівливості при неможливості скористатися інтернетом;
- погіршення робочих/навчальних показників у зв'язку з використанням мережі

[1, с. 165-182].

Сучасні дослідники Є. Кириченко та А. Ярута виокремлюють такі п'ять основних типів інтернет-залежності [3, с.44]:

1. Нав'язливий веб-серфінг – нескінченні подорожі по Всесвітній павутині, пошук інформації.
2. Пристрасть до віртуального спілкування і віртуальних знайомств – великі обсяги листування, постійна участь в чатах, веб-форумах, надмірність знайомих і друзів в Мережі.
3. Ігрова залежність – нав'язливе захоплення комп'ютерними іграми по мережі.
4. Нав'язлива фінансова потреба – гра по мережі в азартні ігри, непотрібні покупки в інтернет-магазинах або постійні участі в інтернет-аукціонах.
5. Кіберсексуальна залежність – нав'язливий потяг до відвідування порносайтів і заняття кіберсексом.

Аналіз сутності основних понять дає нам можливість зазначити, що проблема інтернет-залежності є не тільки актуальною для наукових досліджень, але й знаходиться на стадії розвитку. Ведуться уточнення цих понять, їх змісту та сутності тощо.

Узагальнюючі проаналізоване можемо сказати, що будь-які залежності, зокрема інтернет-залежність – це лише симптом того, що суспільне життя все менше відповідає людському. Потрібно ставитися до даної проблеми як такої, що потребує не тільки профілактики, але й лікування даної хвороби. Дана проблема потребує не тільки теоретичного дослідження, але й практичних вирішень серед підлітків, що може виступати подальшими питаннями наших досліджень.

Література

1. Варламова С., Гончарова Е., Соколова И. Интернет-зависимость молодёжи мегаполисов: критерии и типология. *Мониторинг общественного мнения*. 2015. № 2 (126), С. 165-182.
2. Вересаєва П. Психологія та інтернет на порозі XXI століття. *Психологічна газета*. 1996, № 12. С. 4-6.
3. Кириченко Є. А., Ярута А. Г. Особливості інтернет-комунікації, як нової форми соціалізації в сучасному суспільстві. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/24615/1/Kyrychenko.pdf>
4. Матеюк О. А. Бар'єри у процесі міжособистісної комунікації як засіб протидії психологічному впливові. *Зб. наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка*. Київ, 2005. Т. VII, випуск 2. С. 106-112.
5. Проблеми віртуального спілкування [Електронний ресурс]. URL: <http://comp-doctor.ru/psi/psi-virtualnoe-obshhenie.php>, С. 76.
6. Сергеева Н. В. Соціально-педагогічні умови профілактики комп'ютерної адикції підлітків: автореф. дис. ... канд. пед.наук: 13.00.05. Київ, 2010. 19 с.

ŹRÓDŁA I PRZEJAWY AGRESJI WŚRÓD UCZNIÓW KLAS I-III

Stankiewicz Agata

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Chełmie

Promotor – dr Halina Bejger

Etiologia agresywnych zachowań nie jest jednoznaczna. Jedni uważają, że agresja jest wrodzona i przynależna naturze ludzkiej. Inni sądzą, że jest nabyta, a jej źródła należy doszukiwać się w relacjach społecznych. W wieku 3-10 lat rozwija się proces socjalizacji agresji, zgodnie z wzorcem płci. Agresja chłopców i dziewcząt przyjmuje różne formy. Agresja chłopców jest zazwyczaj bezpośrednia, aktywna i najczęściej przyjmuje postać walki. Chłopcy częściej niż dziewczęta naśladują agresję fizyczną, częściej też identyfikują się z modelami tej samej płci. Trudniej im o werbalizowanie uczuć, toteż niższy poziom w ich zachowaniach osiąga agresja werbalna, wyższy fizyczna. Większość badaczy uważa, że chłopcy częściej przejawiają agresję niż dziewczęta. Przejawy agresji u chłopców uwidoczniają się począwszy od wieku przedszkolnego i trwają przez cały okres szkoły podstawowej. Natomiast agresja u dziewcząt bywa bardziej pośrednia, jest skrywana,

służy przede wszystkim do obrony. Ma ona bardziej bierny charakter, często przyjmuje postać oskarżenia, dąsania się, uczuciowego odrzucenia.

Agresja ma zawsze swoją przyczynę. Złość dziecka rodzi się najczęściej wtedy, gdy jego potrzeby nie są zaspokajane lub oczekiwania niespełnione. Do podstawowych potrzeb należą: potrzeba bezpieczeństwa, potrzeby miłości, czułości, serdeczności i akceptacji, przynależności i uznania w rodzinie, a także potrzeby bycia społecznie akceptowanym oraz przynależności do grupy rówieśniczej. W okresie wczesnoszkolnym dziecko zaczyna wchodzić w coraz szersze relacje społeczne. Wejście w szkolną społeczność stawia przed nim zupełnie nowe zadania, wymagana jest większa kontrola swojego zachowania i odpowiedzialność za swoje czyny, a miejsce zabaw zajmują nauka i praca. Przejście w te nowe i trudne dla dziecka zadania jest niejednokrotnie przyczyną zachowań agresywnych [7, s. 1].

"Słownik Języka Polskiego" PWN definiuje agresję ... *jako zachowanie zmierzające do wyładowania niezadowolenia lub gniewu na osobnikach lub rzeczach* [5, s. 139]. Przy definiowaniu agresji konieczne jest wyodrębnienie kryteriów, które umożliwiają zaliczenie konkretnego zachowania do klasy zachowań agresywnych. Jolanta Wolińska podaje cztery kryteria zachowań agresywnych:

1. występowanie komponenty emocjonalnej w zachowaniu np. złość, gniew;
2. intencjonalność czynienia szkody, kierowanie się motywem czynienia zła, wyrządzenie krzywdy przedmiotowi działań;
3. spowodowanie konkretnych konsekwencji zachowań, np. efekt działania w postaci zadania cierpienia;
4. modyfikujący wpływ kontekstu społecznego zachowań [1, s. 76-77].

Przyczyny zewnętrzne mające wpływ na powstawanie agresji u dzieci to przede wszystkim:

- niezaspokojenie różnorodnych potrzeb dziecka, zwłaszcza potrzeby rozwoju, uznania, sukcesu, która może powodować zaburzenia w zachowaniu i złe przystosowanie rodzinne i szkolne, co utrudnia dalsze przystosowanie społeczne;

- kryzys wartości i autorytetów: dziecko odrzuca wartości i autorytety, a w zamian nie otrzymuje poszukiwanych przez siebie wzorców pozytywnych;

- niepowodzenia szkolne spowodowane niekorzystnymi warunkami pracy szkół, błędami wychowawczymi, powodujące frustracje, a często złe funkcjonowanie w grupie rówieśniczej;

- kryzys młodego pokolenia w wielu ośrodkach, zwłaszcza dotkniętych strukturalnym bezrobociem, pogłębia nasilający się z roku na rok problem wyjazdów zarobkowych, przeważnie ojców, a nierzadko matek lub obojga rodziców i pozbawienie dzieci na dłuższy okres opieki i więzi z rodzicami;

- środki masowego przekazu mogą stanowić współczesny, zakamuflowany rodzaj przemocy psychicznej (np. w filmach) [5, s. 141-142].

Szczególną rolę w powstawaniu agresji u dzieci odgrywa lęk, poczucie porzucenia w niestałych relacjach z rodzicami. A. Kozłowska tłumaczy powstawanie takich zachowań: poczuciem emocjonalnego odrzucenia, które narusza bądź niweczy poczucie bezpieczeństwa dziecka, wzbudzając w konsekwencji lęk. Lęk jest przykrym uczuciem niepokoju, napięcia i bezradności, którego każdy chce uniknąć. Po to, aby choć na pewien czas zmniejszyć odczuwanie lęku, dziecko zaczyna zachowywać się tak, aby skoncentrować na sobie uwagę rodzica.

Problem agresji obecnie również występuje wśród uczniów w szkole. Agresja szkolna nie musi koniecznie mieć miejsca w budynku szkolnym. Badania potwierdzają, że agresja zazwyczaj ma miejsce w szkole, to zdarza się również dosyć często w drodze do szkoły, gdzie ofiary są jeszcze bardziej bezbronne niż w samym budynku szkoły. Źródłem agresji w szkole często są: niesprawiedliwa zdaniem ucznia ocena, ponaglanie do szybszego tempa pracy podczas wykonywania zadań, problemowe opanowywanie szerszego

materiału nauczania. Najważniejszym jednak stymulatorem agresji w szkole może być poziom napięcia, jaki występuje pomiędzy pragnieniami, celami i dążeniami uczniów ukształtowanymi pod wpływem oczekiwań rodziców, rówieśników, grup i osób odniesienia tak realnych, jak i wirtualnych a możliwościami i realnymi działaniami oraz programami edukacyjnymi [6, s. 6].

Wśród czynników sprzyjających zachowaniom agresywnym w literaturze przedmiotu wyróżnia się:

- czynniki osobowościowe: predyspozycje wrodzone, zaburzenia psychosomatyczne;
- czynniki wynikające z uwarunkowań rodzinnych, np. kryzys w rodzinie, błędy wychowawcze, rodzina dysfunkcyjna itp.: nadmiernie rygorystyczne lub pobłażliwe postawy rodzicielskie, brak miłości rodziców, ich akceptacji w stosunku do dziecka i zainteresowania jego sprawami, brak jasno wyznaczonych granic przez rodziców – jak dziecku wolno się zachować, a jakie zachowania są niedopuszczalne, brak spójnego przekazu rodziców dotyczącego wzorców zachowania – co innego mówią, co innego robią; brak poszanowania dla dziecka i jego potrzeb przez rodziców (wychowywanie w przekonaniu, że "dzieci nie mają głosu"), stosowanie agresji i przemocy w stosunku do dziecka przez rodziców, brak wartości moralnych w rodzinie (brak jasnego przekazu, co jest dobre, a co złe – pobłażliwość i przyzwolenie na stosowanie agresji wobec innych, także członków rodziny), nieumiejętne rozwiązywanie konfliktów i napięć domowych (krzyk, kłótnie, stosowanie przemocy);

- czynniki organizacyjne tkwiące w środowisku szkolnym: mała przestrzeń i ograniczone możliwości zaspokajania potrzeby ruchu, zmiany rodzaju aktywności itp., hałas, duże skupisko osób, odgórnie narzucona organizacja dnia i sposób spędzania czasu, stała kontrola i ocena, konieczność stałego podporządkowania się poleceniom, wielość sytuacji bez możliwości wyboru;

- czynniki wychowawczo- dydaktyczne: brak wspólnego dla wszystkich podmiotów życia szkoły systemu wartości i norm postępowania, relacje nauczyciele – uczniowie, obojętność nauczycieli w stosunku do uczniów, anonimowość uczniów i nauczycieli, relacje oparte tylko na ocenie

i wymaganiach, bez nagradzania i wzmacniania pozytywnych zachowań uczniów, brak poczucia współodpowiedzialności uczniów za życie szkoły, niewłaściwe sposoby komunikowania się nauczycieli z uczniami (poniżanie, ośmieszanie przed klasą, straszenie, podkreślanie władzy nauczyciela itp.), brak spójnych reakcji nauczycieli i innych pracowników szkoły na agresywne zachowania, niekonsekwencja lub brak zgodności nauczycieli w egzekwowaniu przyjętych norm zachowania, lekceważenie trudności szkolnych uczniów – zbyt wysokie wymagania w stosunku do uczniów, bez uwzględnienia indywidualnego potencjału i możliwości dziecka, nuda i schematyczność prowadzenia lekcji, system oceniania ukierunkowany na efekty, niedocenywanie wysiłków i postępów uczniów;

- rola grupy rówieśniczej: konflikty między uczniami, próby dominacji, naśladowanie "prowodyra" – większe prawdopodobieństwo naśladowania agresywnych zachowań, jeżeli uczeń jest popularny w grupie rówieśniczej, chęć zaimponowania klasie, obniżenie mechanizmów kontroli zachowania, milcząca aprobata klasy, brak sprzeciwu lub wręcz uznanie powodują zmniejszenie poczucia winy, rozmycie odpowiedzialności przez fakt, że działa się w grupie;

- wpływ środków masowego przekazu: nadmierne epatowanie obrazami agresji, ukazywanie agresji jako atrakcyjnego sposobu rozwiązywania sytuacji problemowych, nadużywanie wulgaryzmów [8, s. 11-12].

Pedagodzy mając świadomość przyczyn agresji powinni zapobiegać jej powstawaniu u dzieci poprzez pedagogizację rodziców, którym należy uświadamiać źródła agresji tkwiące w środowisku rodziny i wpływać na kształtowanie prawidłowych relacji między rodzicami i ich dziećmi. Z drugiej strony mając na uwadze dobro dzieci, które rozpoczynają

karierę szkolną, należy zadbać o to, aby szkoła – jako drugie po rodzinie ważne środowisko rozwoju osobowości dziecka – tworzyło warunki sprzyjające niwelowaniu skłonności do zachowań agresywnych poprzez tworzenie atmosfery wychowania sprzyjającej rozwojowi fizycznemu dziecka, działaniom twórczym i rozładowywaniu napięcia emocjonalnego. Współczesna szkoła powinna być zatem środowiskiem współtworzonym przez uczniów, w którym dziecko z nikim nie rywalizuje, a czuje się akceptowane takim, jakie jest.

Literatura

1. Biel K, Kusztal J. Dziecko zagrożone wykluczeniem, Wydawnictwo WAM, Kraków, 2011.
2. Danielewska J. Agresja u dzieci – szkoła porozumienia, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 2002.
3. Grochulska J. Agresja u dzieci, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1993
4. Komendant-Brodowska A. Agresja i przemoc szkolna Raport o stanie badań, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2014.
5. Kozak S. Patologie wśród dzieci i młodzieży. Leczenie i profilaktyka, Wydawnictwo Difin, Warszawa, 2007.
6. Ostrowska K. Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997-2003-2007, Warszawa, 2007.
7. Stary B. Agresja wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym i sposoby jej przeciwdziałania, Sanok, 2002.
8. Watras S. Agresja i przemoc w szkole – jak radzić sobie z przejawami niepożądanych zachowań uczniów, Wydawnictwa Wiedza i Praktyka, Warszawa, 2010.
9. Zajączkowski W. Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2001.

ДОГЛЯД ЗА ЧЛЕНАМИ СІМ'Ї: ГЕНДЕРНИЙ ВИМІР

Хаванських Марія Сергіївна

Херсонський державний університет,
м. Херсон

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Копилова С. В.

Існують різні підходи до вирішення проблеми гендерної нерівності у сфері сімейних відносин, зокрема, реалізації функції догляду за членами сім'ї. На основі узагальнення практики й теоретичних джерел пропонуємо власну модель посилення соціального захисту жінок. Вона ґрунтується на ідеї про необхідність залучення основних суб'єктів, зацікавлених у реалізації репродуктивної функції: держава (зацікавлена в самовідтворенні), роботодавці (потребують робочої сили), суспільство, батьки (чоловіки), матері (жінки). Модель розроблена з урахуванням вимог системного підходу, а також на основі наукових праць [1; 2; 3; 4] та ін. Мета: удосконалення соціального захисту через створення рівних можливостей чоловіків і жінок щодо реалізації репродуктивної функції у суспільстві. Завдання: усунення патріархальних поглядів і дискримінаційних стереотипів про роль і обов'язки жінок і чоловіків в сім'ї та суспільстві; викорінення упереджень, звичаїв і традицій на основі стереотипних гендерних ролей; забезпечення збалансування трудових обов'язків і сімейних стосунків. Складність мети вимагає розробки стратегії й прийняття комплексних заходів, спрямованих як на забезпечення юридичної рівності жінок, так і на сприяння їхній фактичній рівності.

Функції держави пов'язані з принциповою зміною вектору державної сімейної політики: замість того, щоб створювати умови, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством, важливо переорієнтуватись на створення умов для підтримки материнства, батьківства, дитинства. Функції держави: сприяти розвитку

підприємництва та покращенню доступу жінок і дівчат до інформаційних технологій, залучаючи їх до участі в програмах комп'ютерної грамотності та забезпечуючи доступ до нових технологій; змінити закони про шлюб і сім'ю, в яких жінки зазнають дискримінації; гарантувати право на соціальне забезпечення (при виході на пенсію, безробітті, хворобі, інвалідності, по старості та в інших випадках втрати працездатності), надати пільги (оплачувана відпустка в зв'язку з вагітністю та пологами, забезпечення спеціальним медичним захистом у період вагітності), а також оплачувана відпустка для батьків по догляду за дитиною (замість допомоги по догляду за дитиною); створити дієве стимулювання для чоловічої декретної відпустки, наприклад, законодавче закріплення частини декретної відпустки окремо за кожним із партнерів, без права передавати цю частину одне одному; розділяти передбачені пільги у зв'язку з народженням дитини між обома батьками; поліпшити законодавство у сфері трудових прав і соціального забезпечення: 1) підвищити виплати на дитину, щоб у батьків був стимул користуватися декретом (з досвіду зарубіжних країн одному з батьків, який перебуває в декреті, виплачують допомогу в розмірі 80-100 % від зарплати до досягнення дитиною півтора року). 2) відмінити плату за дітей за комунальні послуги; 3) тим, хто потребує допомоги у веденні домашнього господарства, надавати субсидії на ці послуги; 4) розглянути питання про часткове покриття за рахунок держави частини втраченої заробітної плати для тих, хто здійснює догляд за хворим родичем.

Стратегія має передбачати посилення соціальної відповідальності роботодавців у частині запровадження сімейноорієнтованих форм організації праці та соціальних послуг сім'ям з дітьми. Функції роботодавців: створити "дружнє до родини" робоче місце (гнучкий графік роботи, можливість дистанційної зайнятості, створення дитячих кімнат тощо); надавати жінкам, що мають дітей, щомісяця одного оплачуваного вільного дня для домашніх та сімейних потреб; сприяти розвитку інноваційних форм зайнятості – дистанційної, розподіленого робочого місця та ін.; сприяти швидкому відновленню жінок у сфері зайнятості після народження дитини; забезпечити регулярну перепідготовку; забезпечити право на рівну винагороду, включаючи одержання пільг, на рівні умови щодо рівноцінної праці, а також на рівний підхід до оцінки якості роботи.

У суспільстві мають бути створені умови, що сприяють здійсненню повною мірою прав жінок. Функції суспільства: викорінювання соціальних, культурних і традиційних моделей поведінки, що закріплюють стереотипність ролі чоловіків і жінок. Необхідне визначення, складання та поширення добрих практик для викорінювання гендерних стереотипів щодо дівчат і хлопців, жінок і чоловіків у системі освіти, на ринку праці, у сімейному житті – зокрема рівноправний розподіл домашніх обов'язків і обов'язків щодо догляду між жінками й чоловіками – у схемах відпусток і всіх інших сферах, де жінки й чоловіки представлені недостатньо. Зміна моделей поведінки необхідна для викорінювання забобонів, звичаїв та всіх інших проявів, що ґрунтуються на ідеї неповноцінності чи зверхності однієї з статей або стереотипності ролі чоловіків і жінок. Необхідна роз'яснювальна робота громадських організацій, яка допомагала би суспільству позбавитися гендерних стереотипів і підштовхувала би чоловіків частіше користуватися пільгами, які вже передбачені для обох батьків. Важливо забезпечити розвиток соціальної інфраструктури, інфраструктури освітніх сервісів й денного перебування дітей різного віку; заохочувати надання необхідних додаткових соціальних послуг, для того щоб дозволити батькам поєднувати виконання сімейних обов'язків з трудовою діяльністю та участю в громадському житті, зокрема за допомогою створення і розширення мережі закладів по догляду за дітьми. Також необхідно забезпечити розвиток суспільно-політичної активності, створення на підприємствах жіночих рад, які могли б контролювати збереження долі "жіночих" робочих місць у загальній чисельності робочих місць на підприємстві при вивільненні робочої сили та перепідготовки звільнених жінок. Ті хто водночас доглядає за

хворими і працює, не в змозі вступати в напружені переговори зі своїм роботодавцем", посередниками могли б виступати жіночі ради; організацію курсів з підвищення кваліфікації для жінок, що знаходяться у тривалій відпустці по догляду за дитиною; залучення наукових сил, створити проблемні ради з вивчення соціальної активності жінок у сучасному суспільстві; розробити та ввести спецкурс з цієї теми на курсах перепідготовки кадрів, а також систематично навчати керівників, активісток жіночого руху; функціонування груп підвищення самосвідомості, де жінки набували б підтримку, а також діяльності громадських організацій, що представляють інтереси рідних і друзів, які доглядають за близькими, що захворіли; популяризацію журналів з жіночої та чоловічої проблематики; безкоштовне поширення чоловічих журналів серед відповідної аудиторії. Їх мета – інформувати громадськість, просвіщати населення, формувати громадську думку на основі сучасних демократичних концепцій про рівність статей

Важливо використовувати засоби масової інформації для поглиблення розуміння реальної рівності жінок і чоловіків, а також посилення позитивного і не стереотипного уявлення про жінок у всіх сферах, з особливим акцентом на систему освіти. Боротьба з гендерними стереотипами має відбуватися в освіті та за допомогою освіти". Сімейне виховання має ґрунтуватися на правильному розумінні ролі материнства як важливої соціальної функції. Слід визнати загальну відповідальність чоловіків і жінок за виховання дітей, і що цю задачу повинні виконувати не тільки жінки.

Функції жінок: посилити відповідальне ставлення до власного здоров'я; навчити захищати соціальні та трудові права дітей, а також членів сім'ї. Функції чоловіків: учитись люб'язно допомагати один одному в роботі по дому.

Запропонована модель передбачає усунення гендерної нерівності у приватній сфері, що забезпечить посилення соціального захисту жінок.

Література

1. Вергуленко І., Гумен К., Тимець О., Ткаліч О. Матері на ринку праці. *Спільне: Гендер і праця*. 2013. № 6. С. 70-77.
2. Машика Т. А. Занятость женщин и материнство. М. : Мысль, 1989. 285 с.
3. Основи теорії гендеру: навч. посіб. Київ: "К.І.С.", 2004. 536 с.
4. Дутчак О. Гендерна нерівність та режим жорсткої економії в Україні посткризового періоду [Електронний ресурс]. URL : commons.com.ua/uk/genderna-nerivnist-ta-rezhim-zhorstkoyi-ekonomiyi/periodu

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ УЯВИ ДІТЕЙ-ЛОГОПАТІВ

Чебанова Ірина Русланівна

Ізмаїльський державний гуманітарний університет, м. Ізмаїл
науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Боднар Н. М.

Постійні зміни в суспільному житті встановлюють потребу розвитку особистостей, здатних думати і діяти по-новому. Тому освітнім установам необхідно формувати у зростаючого покоління можливості творчого характеру, а у зв'язку з цим, необхідне поліпшення процесу навчання і виховання, в основі якого повинні бути покладені психологічні закономірності системи пізнавального процесу.

У роботах таких вчених як С. Рубінштейн, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов та ін., показано, що уява – це умова успішного оволодіння дитиною новою інформацією, творчих змін її вмінь, самостійного розвитку її особистості. Таким чином, уява безпосередньо впливає на успішність процесу навчання і виховання. За допомогою уяви свідомість людини відображає навколишній світ. Тому в психології уява розглядається, перш за все, як психічний процес (А. Петровський, М. Ярошевський, В. Казаков, Л. Кондратьєва). А. Маклаков вважав, що уява – це процес

перетворення уявлень, що відображають реальну дійсність, і створення на цій основі нових уявлень [1].

Одним із важливих моментів у дослідженнях, присвячених уяві, є з'ясування ролі даного процесу в пізнанні. Будучи тісно пов'язаною як із чуттєвим, так і з опосередкованим пізнанням уява практично вплітається в усі пізнавальні процеси, виступаючи як інтегративна функція. Як писав Л. Виготський: "Уяву треба розглядати, як більш складну форму психічної діяльності, яка є реальним об'єднанням декількох функцій в їх своєрідних відносинах" [2].

Суттєве значення в розвитку і функціонуванні уяви має мова. Дослідженню ролі мови в процесі становлення уяви завжди відводилося належне місце в роботах вітчизняних психологів (Л. Виготський, С. Рубінштейн, А. Рузька). Відзначається, що потужний крок у розвитку дитячої уяви відбувається саме в безпосередньому зв'язку із засвоєнням мови. Діти, мовленнєвий розвиток яких йде з відхиленнями від норми, виявляються надзвичайно бідними формами уяви. Л. Виготський вважав освоєння мови новим шаблем у розвитку уяви. Оскільки мова дитини спрямована на узагальнення її практичного досвіду і сприяє створенню у неї уявлень про предмети, рівень її сформованості безпосередньо пов'язаний з рівнем уяви.

За спостереженнями Л. Виготського, затримка мовного розвитку завжди призводить до недорозвинення уяви дитини. За допомогою мови у дитини формуються і фіксуються уявлення про предмети, а так само є здатність уявляти те, чого вона ніколи не бачила, думати про який-небудь предмет і змінювати його в своїх думках. Навіть те, що не відповідає реальному сприйняттю дитини, вона здатна висловити словами, що дозволяє без труднощів використовувати враження, які були утворені за допомогою слів і ними ж були виражені. Це дає підстави вважати, що, поряд з мисленням, саме мова є найважливішим інструментом уяви.

Шлях розвитку уяви можна уявити як рух від конкретно-наочного образу до поняття і через нього до нового уявного образу. Рівень розвитку фантазії найтіснішим чином пов'язаний з рівнем мислення і мовлення, яке узагальнює практичний досвід дитини, сприяє формуванню уявлень про предмет. Уява формується і розвивається в різних видах діяльності. Перші її прояви відносяться до 2,5-3 років. Саме в цьому віці дитина починає діяти з уявними предметами, наслідуючи дорослим.

У дитини 4-5 років якісно змінюється характер гри. Сюжетно-рольова гра, яка стає основною діяльністю, представляє широкі можливості для розвитку фантазії і творчості. У ній формується найважливіша здатність діяти в плані образів - уявлень. Дитина найчастіше починає представляти певну послідовність дій, "програвати" їх в розумі. Різно зростає її творча активність в самих різних областях. Багатшим стає зміст малюнків, різноманітніше споруди, складаються незвичайні історії.

Старший дошкільник характеризується активацією функції уяви. Спочатку що відтворює (що дозволяє в більш ранньому віці представляти казкові образи), а потім і творчої (завдяки їй створюється принципово новий образ). Цей період - сенситивний для формування фантазії. Старші дошкільнята більшу частину своєї активної діяльності здійснюють за допомогою уяви. Їх гри – плід бурхливої роботи фантазії. Вони із захопленням займаються творчою діяльністю. Психологічною основою останньої також є уява.

Деякими відмінностями характеризується уява дітей, що мають мовні дефекти. Порушення одного з головних засобів спілкування - мови, призводять до неточності уявлень про предмети, недостатності закріплення і узагальнення практичного досвіду дитини в слові, через що відбувається запізніле формування понять. Чим складніше порушення мови, тим більше обмежуються можливості дитини проявити творчість, вона виявляється безпорадною в створенні нових образів [3].

В. Глухів досліджував уяву у дітей із загальним недорозвиненням мови за допомогою малюнкових проб, які використовуються для оцінки творчих здібностей, і виявив їх більш низьку продуктивність за цим показником у порівнянні однолітками, які нормально розвиваються. Такі діти частіше вдаються до копіювання зразків і

предметів найближчого оточення, повторюють власні малюнки або відхиляються від завдання. Для них властиві використання штампів, інертність, тривалі перерви в роботі, стомлюваність. Ці висновки підтверджуються і результатами виконання такими дітьми проєктивного тесту Роршаха, в якому потрібно описати свої враження від плям різної форми і кольору. Їх відповіді бідніші, ніж у однолітків, які нормально розвиваються, через менший словниковий запас, спрощення фраз, порушень граматичного ладу, вони виявляють низький рівень просторового оперування образами.

У цьому випадку перед педагогічним колективом встає складна задача розробити і систематично використовувати на заняттях з дітьми спеціальні завдання і вправи, спрямовані на вдосконалення уяви і активізацію творчих здібностей дитини.

Організацію роботи, спрямовану на вдосконалення уяви і активізацію творчих здібностей дітей-логопатів, можна рекомендувати в декількох напрямках.

Перш за все, слід звернути увагу на сюжетно рольову гру, яка на жаль, нерідко як би випадає з корекційної роботи, тоді як гра – природний для дитини вид творчої діяльності. В процесі гри малюк на основі знайомих йому ситуацій з навколишнього життя створює уявну ситуацію, нові образи, що належать йому одному.

Зробити перший крок на шляху до самостійної творчості для дитини означає навчитися розуміти, що реальні предмети в грі можна замінювати іншими предметами і іграшками, тобто оволодіти ігровим заміщенням.

Дитині, що відстає в мовленнєвому і загальному розвитку, важко створювати і втілювати в грі власний задум. Тому на початкових етапах роботи педагог повинен стати активним учасником дитячих ігор. При цьому не слід перетворювати в гру в заняття, а, взявши на себе головну роль, поволі направляти активність дітей. Важлива захопленість дорослого грою, щирість, безпосередність.

У міру розширення кола уявлень про навколишній світ, зростає можливість дитини відобразити ці уявлення в грі. Слід створювати умови для того, щоб діти розігрували найрізноманітніші сюжети, збагачувати зміст дитячих ігор.

Творчість дитини органічно пов'язана з яскравими емоційними переживаннями. Уява дитини органічно пов'язане з яскравими емоційними переживаннями. Однак діти з порушенням мовленнєвого розвитку недостатньо емоційно реагують на сумну казку, смішний віршик, ніжню мелодію. Їх мова маловиразна, рухи декілька скуті, діти не дуже впевнені в собі [4]. З огляду на ці особливості, слід в роботі з дітьми використовувати елементи арт-терапії, театралізації, частіше звертатися до музики і рухів.

Отже, перший напрям роботи – розвиток уяви і збагачення емоційної сфери в сюжетно рольовій грі.

Другий напрямок з розвитку творчих здібностей дітей передбачає використання спеціальних завдань, в процесі виконання яких розвивається наочно-образне мислення дитини, формується здатність до перетворення готових образів і створення на цій основі нових.

Так, на заняттях з ліплення, аплікації, конструювання, малювання, можна запропонувати дітям змінити споруду, саморобку, додавши або забравши деякі деталі, домалювати незакінчену зображення. Великі можливості для розвитку пізнавальних здібностей дітей закладені в завданнях, які передбачають дії з наочними моделями: схемами, макетами, символічними зображеннями.

Третій напрямок формування здібностей до словесної творчості. Це перш за все заняття з навчання розповідання, спеціальні словесні ігри та вправи. Ці заняття є найбільш складними для дітей-логопатів. Завдання, які використовуються в третьому напрямку корекційної роботи, слід ретельно відбирати, з огляду на мовні можливості дітей і тяжкість мовного дефекту.

Всі дорослі, які працюють з дітьми, що мають відхилення в мовленнєвому розвитку: педагоги, батьки повинні всіляко заохочувати творчі прояви дітей, допомагати їм розвивати спрямовану, продуктивну уяву. І тоді всі зусилля, докладені до роботи з такими дітьми, виявляться немарними.

Літэратура

1. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2013. 592 с.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Союз, 2006. 224 с.
3. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология. М.: Академия, 2008. 320 с.
4. Журова В. А. Особенности воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Молодой ученый*. 2016. № 9. С. 1120-1122.

ПОНЯТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Чуешкова Виктория Сергеевна

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, г. Гомель

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Лупекина Е. А.

Понятие "эмоциональный интеллект" было введено в 1990 году Д. Майером и П. Сэловеем, описывающие его как разновидность социального интеллекта, затрагивающую способность отслеживать свои и чужие чувства и эмоции. П. Сэловей и Д. Майер положили начало исследовательской деятельности, изучающей возможности развития существенных составляющих эмоционального интеллекта и их значения. Эмоциональный интеллект является группой ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих [1, с. 51].

Понятие "эмоциональный интеллект" соединяет в себе – эмоции и интеллект, входящие в социально-когнитивные процессы личности, связанные с наложением эмоций на познавательную деятельность субъекта. Классическое определение трактует эмоции как многогранные реакции организма на воздействие раздражителей внешней и внутренней среды, проявляющиеся в субъективных переживаниях, экспрессивном поведении и физиологическом возбуждении, в то время как под интеллектом понимают общую способность к рациональному познанию, обеспечивающим успешную деятельность в различных ситуациях. Эмоции играют значительную роль в регуляции поведения человека, причем она может быть, как деструктивной, так и позитивной, таким образом, суть "эмоционального интеллекта" означает наличие у субъекта социальной деятельности умения или такой способности, которая позволяет контролировать свои эмоции и различать эмоции окружающих [3].

Эмоциональный интеллект рассматривается как подструктура социального интеллекта, включающая способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, различать их и использовать эту информацию для управления мышлением и действиями. Д. Майер и П. Сэловей разделяют эмоциональный интеллект на внутриличностный и межличностный.

Внутриличностный, предполагает способность человека устанавливать взаимосвязи между мыслями, поступками и чувствами, в то время как межличностный помогает приспособиться к другим людям, научиться сопереживать им, вдохновлять и стимулировать их к тем или иным действиям, разобраться в своих взаимосвязях и упростить общение с окружающими. В дальнейшем структура эмоционального интеллекта дорабатывалась, и в основу нового варианта модели легли представления о том, что эмоции содержат информацию о связях человека с другими людьми или предметами. При этом связи могут быть различными: актуальными, вспоминаемыми или даже воображаемыми. Изменение связей влечёт за собой изменение эмоций.

В соответствии с этими представлениями эмоциональный интеллект понимается как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях. Согласно усовершенствованной модели он включает в себя четыре компонента

("ветви"), каждый из которых относится как к собственным эмоциям человека, так и к эмоциям других людей.

Различение (идентификация) и выражение эмоций включает взаимосвязанные способности к восприятию эмоций, их идентификации, адекватному выражению, различению подлинных эмоций и их имитации по лицевой и пантомимической экспрессии, а также по особенностям вокализации.

Ассимиляция эмоций в мышлении (использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности), или фасилитация мышления, содержит в себе способность использовать эмоции для направления внимания на важные события, вызывать эмоции, которые способствуют решению задач, использовать колебания настроения как средство анализа различных точек зрения на проблему.

Понимание (осмысление) эмоций представляет собой способность понимать комплексы эмоций, связи между эмоциями, причины эмоций, переходы от одной эмоции к другой, вербальную информацию об эмоциях. Развитие данного компонента связано с развитием речи и логического мышления.

Осознанная регуляция эмоций подразумевает способность к контролю над эмоциями, снижению интенсивности отрицательных эмоций, осознанию собственных эмоций, в том числе и неприятных, способность к решению эмоциональных проблем без подавления связанных с ними отрицательных эмоций; она способствует личностному росту и улучшению межличностных отношений. Данный компонент эмоционального интеллекта тесно связан с личностными образованиями, такими как цели, Я-концепция, осознание себя в системе социальных связей. Значение эмоциональной саморегуляции возрастает в ранней взрослости, включая способности к избеганию определённых чувств или восстановлению собственной самооценки для успокоения или достижения самообладания [1, с. 52].

Эмоциональный интеллект – понятие, которое появилось в дополнение к интеллекту в его традиционном понимании. Если обычно интеллект мы связываем с такими вещами, как ум, образование, уровень IQ, то эмоциональный интеллект – нечто другое. Это способность человека воспринимать и использовать эмоциональную информацию, то есть получаемую или передаваемую с помощью эмоций. Эмоциональный интеллект – это способность идентифицировать, использовать, понимать эмоции и управлять ими; способность, которая позволяет нам снизить стресс, научиться эффективному общению, преодолению препятствий и разрешению конфликтов. [2 с. 2].

Таким образом, эмоциональный интеллект, как составляющая внутреннего мира человека, выполняет функцию своеобразного фильтра, обволакивающего ядро природного интеллекта, пропускающего всю поступающую информацию и придающего ей определенный эмоциональный оттенок.

Научная теория эмоционального интеллекта на сегодняшний день не может быть представлена как окончательно оформленная. Мнения исследователей при анализе этого феномена принципиально отличаются друг от друга, что не позволяет однозначно трактовать понятие эмоциональный интеллект. Общей чертой существующих подходов можно обозначить понимание эмоционального интеллекта как способности к осознанию, пониманию и управлению как своими собственными, так и чужими эмоциями. Проблема заключается в недостаточном количестве проведенных исследований, что не позволяет экспериментально установить и подтвердить четкую структуру такого сложного понятия как эмоциональный интеллект. Однако теоретическая значимость эмоционального интеллекта для социальных и психологических наук не подлежит сомнению.

Развитие эмоциональной культуры человека становится одной из наиболее актуальных проблем современной психологии. Это связано, во-первых, с повышением эмоциогенности современных жизненных условий. Ускоряется темп жизни,

увеличивается число факторов стресса, возрастает конкуренция и ответственность при отсутствии своевременных возможностей для релаксации. Указанные факторы приводят к повышению частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок, на что человек реагирует переживаниями тревожности, беспомощности, тоски и отчаяния [1, с. 217].

Литература

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюцк: ПГУ, 2011. 388 с.
2. Лемберг Б. Эмоциональный интеллект: как разум общается с чувствами. СПб : Вектор, 2013. 62 с.
3. Пантелеева Т. В. Краткий очерк истории развития проблематики эмоционального интеллекта в отечественной психологии. *Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.)*. Челябинск: Два комсомольца, 2015. С. 19-25. URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/6902/> (дата обращения: 07.04.2019).

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНО-ЧУТЛИВОГО СПІЛКУВАННЯ

Щелочева Христина Вікторівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Володченко Ж. М.

Організація комунікації в соціальній роботі залежить від специфіки клієнта, його соціокультурної характеристики і соціоекономічної проблематики, які динамічно змінюються в суспільстві. Спілкування фахівця соціальної сфери з клієнтом забезпечує збір та передачу емоцій, стану, сенсожиттєвих цінностей, реконструкцію ситуацій. Все це обумовлює актуальність проблеми пошуку шляхів ефективного підходу до клієнтів під час спілкування з ними.

У науковій літературі спілкування розглядається як функція, що перебудовує діяльність особистості та перетворює її складну систему; з одного боку є частиною будь-якої діяльності людини, з іншого боку діяльність є умовою спілкування, яке присутнє в будь-якій діяльності в якості її елементу; як комунікація, як відношення, взаєморозуміння та взаємовплив; як діяльність, через яку людина будує свої відносини з іншими людьми [2].

Одним із компонентів спілкування, який сприяє успішній взаємодії, є гендерна чутливість, тобто здатність сприймати, усвідомлювати і моделювати дію вербальних, невербальних і наочних впливів соціального середовища, методів і форм роботи з формування гендерної рівності, здатність уловлювати і реагувати на будь-які прояви дискримінації за ознакою статі [1]. Під гендерно-чутливим спілкуванням розуміють певну точку зору, методологічні орієнтири вияву та трактовки причин специфічних відмінностей чоловіків і жінок на кожній стадії розвитку суспільства, політики, законодавства, в різноманітних соціальних інститутах та програмах. Гендерно-чутливе спілкування походить від ідеології гендерної рівності та направлено на досягнення соціальної справедливості. Метою гендерно-чутливого спілкування є досягнення гендерної рівності між представниками обох статей як великими соціальними групами, що передбачає рівність доступу до всіх ресурсів, рівність ставлення та рівність результатів.

Методологічні основи розробки проблеми гендерно-чутливого спілкування включають в себе:

- *Аксіологію* як філософське вчення про матеріальні, культурні, духовні, психологічні цінності особистості, систему педагогічних поглядів, яка заснована на розумінні та ствердженні цінності особистості;

- *Культурно-історичну теорію розвитку особистості*, що визнає перевагу соціального над біологічним в психічному розвитку людини (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.);

- *Постмодерністські ідеї* про конструктивіську природу культури, соціально-конструктивіську природу людських знань та досвіду, про статеву приналежність;

- *Ідеї соціологів та психологів* про гендерну ідентичність як базову структуру особистості на всіх етапах її розвитку, про неперервність процесу конструювання та реконструкції гендеру кожним індивідом протягом усього життя, про гендерну соціалізацію;

- *Педагогічну антропологію* як філософську базу виховання (Б. Бім-Бад).

Гендерно-чутливе спілкування базується на рівності статей та заключається в отриманні правильної інформації з гендерних питань та використання цієї інформації як основи для прийняття збалансованих рішень. Під час гендерно-чутливого спілкування, соціальний працівник та клієнт зосереджені на розумінні того, що вони бачать, відчувають та прагнуть, а не на навішуванні ярликів і оцінок. Через сприйняття себе та інших, гендерно-чутливе спілкування сприяє розвитку поваги, уваги та співчуття; викликає щире та взаємне бажання спілкуватися; вчить по-новому виражати себе та слухати інших, фокусуючи свідомість на чотирьох параметрах: на тому, що ми бачимо, відчуваємо, чого потребуємо та який є запит на покращення життя.

Гендерно-чутливе спілкування складається з трьохкомпонентної структури, яка представлена наступними компонентами:

- **Когнітивний компонент.** Даний компонент представлений обміном гендерними знаннями про: гендерну диференціацію та ідентифікацію особистості, чоловічі та жіночі функції в суспільстві, особливості чоловічої/жіночої індивідуальності, образ гендерного Я, стереотипи, норми та установки, сучасні зміни в гендерній сфері, мотиваційно-ціннісне відношення до представників обох статей, їхніх соціальних ролей, статусу, специфіку гендерної взаємодії.

- **Мотиваційно-діяльнісний компонент.** Передбачає оволодіння соціальним досвідом та конкретними знаннями гендерних аспектів різних сфер життєдіяльності, здатність до гендерної самопрезентації, вміння критично осмислювати власну діяльність в області гендерної взаємодії. Даний компонент також характеризується наявністю позитивної мотивації щодо усвідомлення своєї гендерної ролі, прийняттям або відторгненням гендерних стереотипів і гендерних норм як орієнтирів в конструюванні власної поведінки.

- **Поведінково-рефлексивний компонент.** Включає в себе актуалізацію гендерної ідентичності суб'єкта, вміння контролювати та передбачати результати власної діяльності в процесі гендерної взаємодії.

Показниками даних компонентів виступають: здатність до подолання гендерних стереотипів; однакове ставлення до оточуючих незалежно від їх статевої приналежності; відповідальне ставлення до своєї гендерної поведінки, здатність до прогнозування її наслідків; толерантне ставлення до гендерної поведінки інших. В ході даного виду комунікації соціальний працівник повинен діяти з розумінням соціального значення виникнення категорій "чоловічого" та "жіночого" в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність клієнта вище за традиційні рамки статі. Для цього фахівець повинен володіти інформацією про діючі в суспільстві домінуючі моделі гендерних стереотипів та упереджень та формувати критичне ставлення до них.

Основними критеріями гендерно-чутливого спілкування є:

- **Рівність доступу до ресурсів.** У ході гендерно-чутливого спілкування фахівці виявляють індивідуальні потреби особистості, на основі яких забезпечується надання вільного доступу до виробничих ресурсів, соціальних послуг, можливостей, інформації, що забезпечується рівністю умов для всіх.

• *Рівність ставлення.* Фахівці соціальної сфери повинні забезпечувати розумні стратегії заохочення гендерної рівності та розширення прав і можливостей кожного клієнта на всіх рівнях надання послуг незалежно від статі, створення умов для усесторонньої та реальної участі клієнтів в процесі прийняття рішень та забезпечення для них лідерства в даному процесі.

• *Рівність результатів (фактична рівність умов самореалізації особистості)*
Гендерно-чутливе спілкування використовується фахівцями соціальної сфери для досягнення рівності результатів, яке інтегрує в собі взаємодію принципів рівного доступу та рівного ставлення. Рівність результатів передбачає, що всі заходи, програми та проекти повинні бути направлені на забезпечення рівних результатів як для клієнтів чоловічої статі, так і жіночої. Даний підхід базується на тому, що в силу різних умов життя, або негативних впливів, для досягнення однакових результатів потрібне різне ставлення до дівчат та хлопців, різна кількість ресурсів та послуг, які забезпечують вирішення проблеми.

Однією зі складових гендерно-чутливого спілкування є гендерний аналіз, який дозволяє визначити фактори, які потенційно впливають на досягнення однаково позитивних результатів і ступінь їх впливу. Гендерний аналіз може слугувати основою для розробки програм та заходів для запобігання негативних наслідків, які пов'язані з фактором статі.

Таким чином, саме гендерно-чутливе спілкування здатне забезпечувати продуктивну взаємодію, яка дозволяє суб'єктам не лише обмінюватись інформацією, а й особистісними цінностями незалежно від статі. Цей процес дозволяє клієнтам стати гендерно-чутливими до ситуацій гендерної нерівності, протистояти дискримінації та здійснювати індивідуальний життєвий вибір в сучасному суспільстві, яке динамічно розвивається.

Література

1. Голованова Т. П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді : монографія. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2007. 338 с.
2. Основы теории коммуникации: учеб.-метод. пособ. для студ. спец. 350400 "Связи с общественностью" / Сост. Ж. В. Николаева. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004 163 с.

Розділ II. ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ У СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

ФОРМИ І МЕТОДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ РИЗИКОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ПІДЛІКОВОГО ВІКУ

Даниленко Аліна В'ячеславівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Володченко Ж. М.

Одним із вимірів сутності соціальної людини є її поведінка, яку в науковій літературі розглядають як сукупність видимих вчинків і дій, що так чи інакше зачіпають інтереси інших людей, великих та малих соціальних груп та відображають рівень засвоєння нею соціальних норм, правил, принципів життєдіяльності в умовах взаємодії з навколишнім довкіллям [1, с. 7]. Поведінка людини у соціумі завжди сприймається як соціальна поведінка. Для неї характерним є спрямованість дій особи на перетворення соціальних умов її життєдіяльності виходячи з відповідності до її інтересів, і потреб, а також із запитів соціуму, в якому вона проживає. Саме у соціальній поведінці відображається рівень соціального потенціалу людини, який включає знання, уміння, навички, різного рівня компетентності та набутий соціальний досвід.

На індивідуальному рівні кожної окремої людини проблема поведінкових проявів має антропологічний аспект, і залежно від відношення особистості до середовища, в якому проходить її життєдіяльність (сім'я, формальна, неформальна групи, організація), проявляє себе в ньому залежно до її мотивації і потреб.

В цьому аспекті, проблема відношення людини до оточення, прояви її поведінки, набуває актуальності як соціальна проблема, а її важливість посилюється руйнування норм соціальної регуляції цих взаємовідносин, що в кінцевому варіанті, приводить до зростання поведінкових проявів, особливо серед молоді, екстремального, ризикованого характеру.

При організації профілактичної роботи по зниженню проявів ризикованої поведінки у підлітків ми враховували наступний аспект: *директивні методи* у відношеннях з дітьми, схильними до вирішення своїх проблем ризикованими діями, не діють, а тільки поглиблюють кризу відносин дорослих і молодого покоління, іноді тільки трагічні випадки змушують і батьків і дітей замислитись про небезпеку для свого життя, про те, якими безпечними методами відновити втрачені стосунки, взаєморозуміння, повагу, здобути авторитет серед однолітків. Тому, здійснюючи профілактику ризико-небезпечної поведінки ми пропонуємо використовувати методи і форми роботи, які б оптимізували середовище навколо молодої людини, скеровували соціалізацію особистості підлітка та не торкалися базових і системоутворюючих основ його поведінки.

Соціально-педагогічна профілактика проявів ризикованої поведінки, як комплекс превентивних заходів, що проводяться шляхом організації медико-психологічної, соціально-педагогічної підтримки, повинна:

✓ бути спрямованою на послаблення пошуків задоволення та взаємодії характерологічних якостей підлітка, які формують ризикований стиль мислення і поведінки;

✓ будуватися з опорою на непрямі, "м'які" методи і форми роботи, які оптимізують середовище і особистість, не зачіпають базових і системоутворюючих основ поведінки підлітків, маючи на увазі, що директивні зауваження та форми звернення не мають бажаного ефекту;

✓ зосереджуватися на особливостях життєвої ситуації кожного окремого підлітка, на індивідуальному способі сприймання ризику, як способу вирішення цієї ситуації;

✓ мати за основу ідею керованої соціалізації, коли становлення особистості підлітка супроводжується професійно підготовленими спеціалістами.

Саме тому в профілактичній роботі з дітьми підліткового віку по зниженню проявів ризикованої поведінки ми ставимо за мету організувати життя учнів так, щоб вони отримали певний досвід, сформували навички безпечного вирішення проблем, які б стали для них життєвою нормою. Тематика цих занять різноманітна: *Ризик: небезпека для життя чи спосіб самоствердження?*; *Безпека в побуті (зустріч з працівниками служби МНС)*; *Перша лікарська допомога при травмуванні у ситуації ризику (зустріч з медичними працівниками)*; *Свобода і відповідальність за своє життя і безпеку оточення*; *Алкоголь: звільнення від проблем чи ризик для життя?* *Наркотикам -ні!*; *Ранні статеві стосунки: задоволення чи "тягарі-ризик" для майбутнього сімейного життя*; *Татування: засіб ідентифікації, комунікації чи можливі ризику для здоров'я?* тощо.

Хочемо зазначити, що наступним методом є *метод моделювання*, який будується на певній екстремальній для підлітків діяльності, при цьому навчати їх убезпечувати себе, виробляти навички захисту свого тіла, а в кінцевому рахунку і життя. Моделювання екстремальних ситуацій і реалізація власного потенціалу самоствердження в них сприяє тому, що підлітки отримують знання та корисні навички з безпеки власного життя і здоров'я;

підвищують самооцінку, засвоюють соціально прийнятні моделі поведінки навіть в ситуаціях, пов'язаних з ризиком і азартом; отримують можливість набуття інформації з професійної орієнтації і навичок певних професій з елементами екстремальності.

Вважаємо за потрібне запропонувати такі *форми роботи*: змагання на звання "Юний пожежник", "Юний рятувальник", "Вживання в екстремальних умовах" та низка інших.

Беззаперечно, фізична активність підвищує життя будь якої людини, особливо підлітків: фізичне навантаження, виплеск емоцій, зняття стресів і певне задоволення. Тому, на нашу думку, варто запропонувати дітям підліткового віку для практичного підкріплення досвіду безпечної поведінки *методику адаптивної фізичної культури* як альтернативу ризикованим, травмонебезпечним заняттям в колі однолітків.

Не викликає жодних сумнівів заняття екстремальними видами спорту, що дає можливість підліткам відчути власну елітарність, самовиразитися у середовищі однолітків не за рахунок ризику, який є небезпечним для життя, а завдяки своєму фізичному потенціалу і можливості приймати усвідомлені рішення у певній ситуації з реальним, а не ілюзорним вирішенням проблем засобами рухливості, кмітливості, фізичної готовності під керівництвом тренера. Разом з тим підлітки можуть займатися болдерінгом та спелеотуризмом, сплавом на байдарках, що в свою чергу містить ризиковану поведінку, але вона позитивно впливає як на підлітка, так і на навколишнє середовище.

Наприкінці відзначимо, що робота з профілактики проявів ризикованої поведінки в середовищі однолітків передбачає:

- створення механізму організованого включення дітей підліткового віку в екстремальні (з елементами ризику і азарту) види спорту і дозвілєвої діяльності (гуртки екстремальних видів спорту, проведення відкритих змагань, організація і

проведення спеціалізованих спортивних змін в літніх оздоровчих таборах, "жорстокі" ігри);

- ініціювання в межах міських і селищних молодіжних рад, вирішення молодіжних проблем, в тому числі інституціалізація підліткових, молодіжних культур, через залучення їх до організованих форм реалізації власної активності;

- оновлення системи виховної і організаційної роботи з молоддю через створення майданчиків для дозвілєвої діяльності молоді, для реалізації творчого потенціалу (графіті, музичні субкультури, футбольні фанати, секції екстремальних видів спорту);

- відновлення, особливо, у сільській місцевості клубних форм роботи, заснованих на ідеях неформальних відносин;

- створення і подальший розвиток "вуличних" служб роботи з молоддю, спеціалісти яких можуть здійснювати профілактичну діяльність, безпосередньо серед дворових і вуличних груп і компаній;

- відродження дворового спорту, організація змагань із дворового футболу, волейболу, стритболу;

- будівництво на території громади майданчиків для екстремальних видів спорту.

Література

1. Алексєєнко Т. Ф., Кушнарєв С. В. Ризикована поведінка : навч. посіб. Вінниця: ТОВ "Фірма – планер", 2013. 173с.

2. Волченко Л. П. Соціально-нормативна поведінка старших школярів та соціально-психологічні впливи [Електронний ресурс]. URL : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/VchdpuPH_2014_121_17.pdf – Назва з екрана.

3. Майбутнє починається сьогодні: навч-метод. посіб. / Т. Фобз та ін. Кременчук, 2007. 448 с.

СПЕЦИФІКА ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Данько Дарина Вікторівна

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. Хлебик С. Р.

На сучасному етапі розвитку людства та поширення світової мережевої павутини, інтернет-спілкування підлітків є надзвичайно поширеним явищем. Невід'ємною складовою популяризації інтернет-комунікації є розвиток технологій – удосконалення чатів, соціальних мереж, створення нових груп на різну тематику – вплив яких значною мірою відбивається на спілкуванні підлітків, як в інтернет мережі, так і поза нею.

Серед науковців, що у своїх працях досліджували вплив інтернет-спілкування на підлітків та його особливості можна виокремити С. Девтерову, В. Малигіна, Н. Хомерікі, Є. Смирнову, Г. Солдатову, О. Гостимську, О. Кропальову, Є. Горного та ін. С. Девтерова у своїх публікаціях достатньою мірою дослідила питання психологічних особливостей спілкування підлітків в Інтернеті, детермінант і наслідків Інтернет-комунікацій [1, с. 136-142].

В. Малигін, Н. Хомерікі і Є. Смирнова визначили чинники ризику та формування інтернет-адикції пов'язані з такими особистісними особливостями підлітків, як - схильність до пошуку нових відчуттів, агресивність і тривожність, емоційна відчуженість, низька комунікативна компетентність та інші, що сприяють появі ризику розвитку дезадаптаційних процесів соціалізації молоді людини в суспільстві. Підлітки-користувачі соціальних мереж в інтернеті, "впольовані" найпотужнішими вузлами однієї мережі й знаходяться у одній групі ризику.

Дослідження "Фонду інтернет-розвитку", проведене Г. Солдатовою, О. Гостимською, О. Кропальновою дозволило визначити коло потреб, які підлітки задовольняють за допомогою інтернету та інтернет-спілкування. У тому числі: потреба у автономії і самостійності, яка у процесі соціалізації передбачає, насамперед, прагнення до незалежності від своїх батьків; потреба у самореалізації і визнанні; потреба у визнанні і пізнанні; задоволення соціальної потреби у спілкуванні, у належності до групи за інтересами, у коханні; потреба у володінні; пізнавальна потреба, також володіння новими знаннями сприяє досягненню визнання із боку однолітків і самореалізації.

Особливо корисним для нашої роботи є дослідження І. Ковальчука та О. Войкунського. Так, І. Ковальчук характеризує мову Інтернету, сучасного світового комунікативного віртуального простору, аналізуючи спілкування підлітків на форумах, у чатах, блогах. О. Войкунський наголошує на тому, що інтернет-спілкування безпосередньо впливає як на підлітка, так і на його стосунки з друзями, сім'єю та оточуючим середовищем.

Актуальним в теоретичних дослідженнях науковців є питання про співвідношення реального і віртуального спілкування. В останні роки серйозному аналізу підлягає традиційна думка про обмеження інтернет-комунікацією реального життєвого простору. С. Цимбаленко, на основі проведених опитувань, стверджує, що підлітки та юнаки, які активно спілкуються в мережі, у той же час інтенсивно взаємодіють з однолітками, відвідують гуртки, тобто ведуть активне соціальне життя.

Інтернет є досить вагомим чинником життя сучасної людини. Через інтернет відбувається пошук інформації, здійснюються покупки, розширюється коло знайомств.

Сьогодні інтернет-мережа стала тим соціальним середовищем, у якому комфортно молоді, підліткам та дітям: вони прагнуть розширення власних соціальних контактів, самостійності та самоствердження у віртуальному світі.

Особливістю інтернет-комунікації можна виділити ускладненість емоційного компонента спілкування і, у той же час, стійке прагнення до емоційного наповнення тексту, що виражається у створенні спеціальних значків, смайликів та стікерів для позначення емоцій або в описі емоцій словами (проявляється у дужках після основного тексту посилання).

Неможливість адекватного обміну емоціями в процесі віртуального спілкування призводить до пошуку нових форм їх вираження за допомогою друкованого тексту, використання спеціальних символів та графічних зображень, звукових сигналів, а також збільшення числа емоційно насичених слів.

Через відсутність єдності простору і часу Інтернет дає можливість бути одночасно у різних місцях, а також спілкуватися з людьми з інших годинних поясів.

Анонімність спілкування в Інтернеті збагачує можливості самопрезентації підлітка, надаючи йому можливість не просто створювати враження про себе за своїм вибором, але і бути тим, ким він захоче [2].

Регулярне спілкування з віртуальними друзями в інтернет-мережі може призвести до фактичного знайомства у реальному світі, в тому числі, із особами з девіантною поведінкою. Це можуть бути сектанти, учасники радикальних політичних груп, особами, які мають сексуальні відхилення, наркоторговці і т. п., вплив яких на формування і соціальний розвиток молодої людини вкрай небезпечний.

Оскільки для вирішення власних проблем підлітки дуже часто звертаються до віртуальних друзів, то віртуальні злочинці найчастіше встановлюють контакти з ними в чатах, на форумах, в соціальних мережах. Віртуальні злочинці намагаються сподобатися підлітку як співрозмовник та радник. Зазвичай вони добре обізнані в музиці, захопленнях та проблемах підлітків; вислуховують їх проблеми та співчують їм, але поступово вони починають говорити на "дорослі" теми, демонструють матеріали еротичного характеру, намагаються послабити моральні заборони. Деякі віртуальні злочинці можуть діяти швидше та відразу пропонують зустрітися в реальному житті.

Спілкування підлітків в інтернеті має свою інтернет-спільноту, культуру спілкування, яка полягає у власному наборі цінностей, стандартів використовуваної мови, символів, до якої пристосовуються окремі користувачі.

Інтернет-співтовариство можна визначити як групу користувачів, що сформувалася в процесі віртуального спілкування в межах певного Інтернет-ресурсу і об'єднану загальними інтересами, симпатіями або тематикою ресурсу [3, с. 149-154].

З'являється фактично нове мовне явище – Інтернет-стиль, який поєднує окремі риси розмовного, художнього, публіцистичного, офіційно-ділового і наукового стилів.

Мовна специфіка спілкування в Інтернеті полягає в поєднанні активної (писання) і пасивної (читання) форми реалізації мовленнєвої діяльності.

Мовні дослідження в області "людина – комп'ютер – людина" ведуться відносно нещодавно. Фахівці виділяють наступні форми спілкування в Інтернеті: телеконференцію, чат, веб-пейджери, листування електронною поштою.

Інтернет-спілкування може тягти за собою ряд негативних наслідків, які позначаються на адаптації та дезадаптації підлітків. Підліток, не розуміючи сам того, буде ставати все більш закритим до суспільства та асоціальним.

Формування людини відбувається саме у період дитинства та у підлітковому віці, і якщо дитина проводить більшу частину часу саме у віртуальному світі, причому чувається щасливішою ніж у реальному, то вона не зможе адаптуватися до реального життя, негайно приймати важливі рішення, буде почуватися незахищеною.

Питання наслідків впливу інтернет-комунікації на підлітків є одним із ключових аспектів проблеми інтернет-спілкування. Юні користувачі не замислюються над тими загрозами і небезпеками, що несе в собі спілкування у віртуальному світі: спам, порнографія, насильство, створення асоціальних організацій і т. п.

Питання про переважання негативного чи позитивного впливу інтернет-спілкування на особистість є дискусійним і однозначної відповіді не має: характеристики інтернет-простору, відображаючись через конкретну структуру психіки, можуть спричинити різні наслідки. Часто дослідники вказують на негативні наслідки. Але деякі виділяють і позитивні наслідки, що створює передумови до подальшого вивчення проблеми інтернет-спілкування підлітків та пошуку шляхів щодо подолання його негативного впливу на соціальний розвиток, формування цінностей і навичок суспільно прийнятної поведінки молодого людини.

Література

1. Девтерова С. В. Психологічні особливості спілкування підлітків у глобальній мережі Internet. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та педагогіки: Зб. наук. праць*. Луганськ: Вид-во СНУ. 2001. № 2 (2). С. 136-142.

2. Кириленко Г. Л. Проблема исследования жестов в зарубежной психологии. *Психол. журн.* 1987. № 7.

3. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С.149-154.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Деревенчук Оксана Василівна

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський
Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. Дідик Н. М.

Постановка проблеми. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, щороку майже 900 тис. людей у світі накладають на себе руки. Це означає, що самогубства у світі трапляються кожні 40 секунд, а спроб суїциду налічують 10-20 млн. на

рік. Близько 30 % всіх самогубств у світі трапляється в Китаї. Там самогубства становлять 3,6 % від загальної кількості смертей. Офіційна статистика суїциду значно відрізняється від реальної (за різними оцінками реальна більша у 2-4 рази), оскільки в неї потрапляють лише випадки зі смертельним результатом. Ще два мільйони людей у всьому світі роблять невдалі спроби вбити себе. Ці невдалі спроби називають парасуїцидом. Проблема соціальної профілактики суїцидальної поведінки є досить складною і актуальною темою, оскільки зараз почали збільшуватися спроби покінчити життя самогубством через виникнення в соціальних мережах груп смерті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вченими досліджувалися причини, мотиви та засоби скоєння злочину. Проблеми суїциду активно вивчали Т. Вашека, Е. Дюркгейм, О. Коні, О. Лосієвська, О. Попова, В. Рибалка, Н. Сабат, Л. Сокирська, С. Фесун та ін. Разом з тим, питання соціальної профілактики суїцидальної поведінки молоді вивчене ще недостатньо. Це стало *метою* нашого дослідження – проаналізувати зміст соціальної профілактики суїцидальної поведінки сучасної молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самогубства не виникають раптово, вони є обдуманими діями, у зв'язку з погіршенням адаптації людини. До передумов скоєння суїциду можна віднести: сімейні конфлікти, стан здоров'я, конфлікти пов'язані з антисоціальною поведінкою молоді, конфлікти пов'язані з навчанням, вплив ЗМІ, матеріально побутові труднощі, депресивний стан. Під суїцидальною поведінкою мають на увазі прояви суїцидальної активності, думки, наміри, висловлювання, погрози, спроби замаху [1].

Діагностика передсуїцидальної поведінки має важливе профілактичне значення. Визначення психологічних та соціальних передумов суїциду допоможе зрозуміти і запобігти скоєнню суїциду.

Існують різні види психопрофілактичної роботи, які, за пропозицією ВООЗ, поділяються на первинну профілактику, вторинну профілактику і третинну профілактику [3]. В. Рибалка також вказує, що відповідно до послідовності здійснення дій із профілактики суїцидальної поведінки вирізняють: первинну профілактику, тобто заходи, що мають на меті запобігти спробам скоєння суїциду; до неї також відносять інформаційно-навчальні заходи з питань суїцидології для всього населення; вторинну профілактику, яка полягає в роботі з суб'єктами, які здійснювали спробу самогубства, щоб уникнути рецидивів в них суїцидальної поведінки; третинну профілактику – з надання допомоги близькому оточенню осіб, які скоїли суїцидальну спробу, щоб уникнути рецидивів суїцидальної поведінки в такому оточенні [3].

Науковці виділяють сім етапів профілактичної роботи щодо попередження суїциду.

Перший етап – організація соціального середовища. Здійснюючи вплив на суспільство, наприклад, створенням негативної думки, щодо скоєння суїцидів. На цьому етапі дієвою формою роботи виступатиме соціальна реклама, яка буде спрямована на формування установок на здоровий спосіб життя.

Другий етап профілактичної роботи – інформування. Це найбільш звична форма профілактичної роботи. На даному етапі робота проводиться у формі лекцій, бесід, а також розповсюдження спеціальної літератури, пов'язаної з суїцидами. Сутність підходу полягає в тому, що людина відмовляється від негативних думок щодо скоєння самогубства.

Третій етап – це безпосередня робота з особою та її активне соціальне навчання навичкам, які в подальшому допоможуть їй вирішувати проблеми. Дана модель реалізується у формі групових тренінгів.

Четвертий етап спрямований на організацію діяльності, яка буде альтернативною девіантній поведінці. До альтернативних видів діяльності можна віднести творчість, походи в гори, заняття спортом, волонтерську діяльність.

П'ятий етап спрямований на організацію здорового способу життя, до якої входить здорове харчування, фізичні навантаження, спілкування з природою.

Шостим етапом є активізація особистісних ресурсів. До цієї форми можна віднести заняття спортом, участь в групах особистісного зростання, а також різні види арт-терапії. Всі вище вказані види діяльності забезпечують стійкість особистості до негативного впливу.

Сьомим етапом є мінімізація негативних наслідків суїцидальної поведінки. Дана форма профілактики направлена на те, щоб попередити повторне виникнення суїцидальної поведінки.

О. Попова, Л. Сокирська, С. Фесун описують такий алгоритм профілактики суїцидальної поведінки дітей та підлітків [4, с. 51-52; 7]:

1. Виявлення дітей, які мають труднощі у навчанні, проблеми в поведінці й ознаки емоційних розладів: бесіди з вчителями; спостереження в класах; тестування, аналіз анкет школярів.

2. Переадресування до спеціалістів: дитячого психоневролога; психотерапевта; в соціальні служби.

3. Робота соціального педагога з сім'єю, рекомендації щодо перебудови сімейних стосунків, стилю виховання.

4. Рекомендації вчителям про вибір індивідуального педагогічного стилю спілкування з певною дитиною.

5. Психологічна просвіта учителів та батьків:

- психолого-педагогічні семінари: "Емоційні розлади у дітей", "Фактори які впливають на суїцидальну поведінку молоді", "Шляхи допомоги при потенційному суїциді";
- виступи на батьківських зборах, де пропонуються рекомендації для поліпшення емоційного клімату в сім'ї.

6. Робота з педагогічним колективом:

- психолого-педагогічний консиліум чи спеціальна педрада, присвячена профілактиці суїцидів. Під час підготовки до педради проводиться вивчення психологічного клімату в учнівському колективі, сім'ї;

- індивідуальні бесіди та консультації з педагогами за результатами анкетувань, спостережень, рекомендації з вибору адекватних методів стосовно класу в цілому і окремих учнів.

В. Рибалка рекомендує педагогічним працівникам у випадку виникнення ознак суїцидальної поведінки в учнів здійснювати такі види допомоги: підбирайте ключі до розгадки суїциду; приймайте суїцидента як особистість; налагодьте турботливі стосунки; не сперечайтесь; запитуйте; не пропонуйте невинуватих утіх; пропонуйте конструктивні підходи; вселяйте надію; оцініть міру ризику самогубства; не залишайте людину одну у випадку високого суїцидального ризику; зверніться за допомогою до спеціалістів; важливо якомога довше зберігати турботу і підтримку учня; використовуйте засоби піднесення цінності особистості дитини, її життя [5].

Висновки. Отже, соціальна профілактика суїциду є первинна, вторинна і третинна. Профілактика суїцидальної поведінки серед молоді потребує уваги як зі сторони багатьох спеціалістів, держави, так і зі сторони всього суспільства, тому, що тільки об'єднавши зусилля, можна вирішити проблему суїцидальної поведінки і в подальшому зберегти багато життів.

Література

1. Амбрумова А. Г. Диагностика суицидального поведения. М., 1980. 48 с.
2. Вашека Т. В. Ранняя диагностика та профілактика суїцидальної поведінки в підлітковому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 6. С. 64-66.
3. ВООЗ. Всесвітній день запобігання самогубствам [Електронний ресурс]. URL: <https://vidomosti-ua.com/news/14813>
4. Попова О. Б., Фесун С. Є. Підлітковий суїцид. Види профілактики. К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2014. 104 с.

5. Рибалка В. В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівської молоді: Методичні рекомендації. К.: ІПППО АПН України, КФ ВМУРол "Україна", ПП Щербатих О. В., 2007. 68 с.

6. Сабат Н. Профілактика суїцидальної поведінки серед підлітків. *Соціальний педагог*. 2007. № 11. С. 35-37.

7. Сокирська Л. Попередження суїцидальної поведінки дітей та підлітків. *Соціальний педагог*. 2007. № 1. С. 30-34.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ІЗ МОЛОДИМИ СІМ'ЯМИ

Дубровін Артем Юрійович

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викл. Клочко О. О.

Процес становлення успішної особистості відбувається завдяки найбільш впливовим соціальним інститутам – сім'ї і школі. На сучасному етапі розвитку суспільства сім'я залишається головним інститутом формування соціально компетентної особистості.

Проте, в останні роки соціальний інститут молоді сім'ї відчуває серйозну кризу, що негативно позначається на становищі сім'ї. Взаємодія соціального працівника з молодію сім'єю є невід'ємною складовою комплексного підходу у вихованні особистості. Соціально орієнтовані установи мають забезпечити якісне надання своєчасної кваліфікованої допомоги і підтримки батькам та опікунам. За таких обставин актуалізується вивчення діяльності соціального працівника, його ролі в організації ефективної взаємодії з молодію сім'єю задля налагодження систематичного соціально супроводу.

Зазначимо, що головною метою дослідження є характеристика сутності взаємодії соціального працівника з молодію сім'єю у контексті реалізації функцій його професійної діяльності.

Організація роботи з молодію сім'єю є одним з головних напрямків діяльності соціального працівника. Фахівець спрямовує свої зусилля на формування психолого-педагогічної культури батьків, а також на створення та покращення емоційного клімату в сім'ї.

Даний напрям діяльності фахівця передбачає залучення батьків до участі у реалізації освітніх програм, розв'язання завдань, пов'язаних з вихованням та навчанням майбутніх дітей, налагодження контактів з сім'ями, які потребують особливої уваги, а також сприяння організації соціально корисної діяльності і розширення співпраці дітей і дорослих.

Співробітництво соціального педагога з молодію сім'єю слід розглядати на двох рівнях: 1) партнерство соціального працівника і молоді родини; 2) надання таким родинам соціально-педагогічної та психологічної допомоги.

Задля успішного співробітництва соціального працівника з молодію сім'єю слід визначити необхідні умови.

Першою умовою є активна допомога соціального працівника у формуванні єдиних вимог обох членів родини один до одного, а також на питання функціонування сім'ї в цілому.

Другою умовою є забезпечення, з одного боку, активної участі молоді сім'ї у процесі становлення свої родини, а з іншого – роботи соціального працівника щодо підвищення педагогічної культури майбутніх батьків.

Забезпечення чітко організованої системної взаємодії є третьою педагогічною умовою. Соціальний працівник виступає основним суб'єктом соціально-педагогічного впливу з метою здійснення цієї взаємодії. Дана умова передбачає визначення

сутності професійної взаємодії соціального працівника з молодими сім'ями та їхнє повноцінне включення у його діяльність, оскільки їхня участь сприяє повноцінній їхній соціалізації.

Четвертою умовою є розробка системи організаційних форм взаємодії соціального працівника з молододу родиною. Вона забезпечує узгодженість дій та швидкість прийняття рішень.

Реалізація зазначених умов, які є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими, сприяє ефективному забезпеченню організації співробітництва соціального працівника із зазначеним типом сімей.

Зміст соціально-педагогічної роботи з молододу сім'єю розкривається в контексті реалізації фахівцем основних функцій. Проаналізуємо їх.

Діагностика сім'ї – постійно присутній елемент діяльності соціального працівника [2, с. 19]. Вона здійснюється за місцем проживання подружжя. Збір докладної інформації про сім'ю допомагає соціальному працівнику організувати адекватну супровідну, просвітницьку та профілактичну роботу [1, с. 166], а також стане у нагоді при визначенні й розробці програми соціально-педагогічної роботи з молодим подружжям, конкретною сім'єю; виборі методів та форм роботи, прогнозуванні результатів такого співробітництва. Прогностична функція виконується на передбачення криз, проблем сім'ї, пов'язаних із її функціонуванням та розвитком [1].

Консультавання у більшості випадків організовується за запитом з боку подружжя. Однак, в практичній діяльності часто-густо трапляються ситуації, коли соціальний працівник вдається до консультації, не чекаючи звернень, залучаючи за потребою психолога, медичного працівника, юриста та ін. Це вимагає від фахівця високих професіональних умінь у залученні подружжя до діалогу з ним [5, с. 65].

У науковій літературі виокремлюється "консультаційно-просвітницька" робота соціального працівника а, яка проводиться з батьками з метою залучення сім'ї до супровідної діяльності дитини у процесі адаптації, навчання та виховання у дитячому садочку. При цьому фахівець не просто консультує батьків з питань, які їх турбують, але й водночас передає значимі, актуальні для них знання: ознайомлення батьків з метою та завданнями навчально-виховного процесу, організація "університету" батьківських знань – всеобучу з психолого-педагогічних питань, педагогічна пропаганда.

Реалізація попереджувально-профілактичної функції полягає у врахуванні соціальних, правових, психологічних і педагогічних механізмів попередження і подолання негативних явищ, конфліктних ситуацій, спроможних здійснити антисоціальний вплив на таку сім'ю, і розробки на основі зібраної інформації, комплексу заходів, які запобігають розвитку негативних тенденцій, їх впливу на молододу родину [3, с. 94]. Соціальний працівник здійснює профілактику сімейних дисфункцій, сприяє налагодженню сімейних комунікацій.

Організація соціального патронажу молододі сім'ї є одним із напрямів роботи соціально орієнтованих установ щодо охорони дитинства [6, 17]. Саме соціальний працівник є тим фахівцем, який перебуває у первинному постійному контакті з сім'єю, організовує систему супровідної роботи, залучає інших фахівців відповідних служб, установ задля захисту інтересів і прав подружжя, а також маленької дитини, якщо така виховується у родині. Правильна організація соціального патронажу сім'ї допоможе сформувати соціально-педагогічну компетенцію батьків, створити сприятливі умови виховання дитини відповідно до її віку, індивідуальних особливостей та потреб [4, с. 38].

Висновки. Отже, головними завданнями соціального працівника у процесі професійного співробітництва із молодими сім'ями є вирішення проблеми адаптації подружжя до сімейного життя, допомога у виробленні спільної моделі сімейного життя, відокремлення від батьківських сімей, допомога у розподілі соціальних ролей і оволодіння різними функціям сім'ї.

Література

1. Абетка соціального педагога / уклад. В. В. Волканова. Харків : Основа, 2011. 235 с.
2. Волканова В. Абетка соціального педагога. *Соціальний педагог*. 2012. № 2. С. 63.
3. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2009. 208 с.
4. Луковська С. Модель роботи соціального педагога. Система соціального патронажу сім'ї. *Соціальний педагог*. 2009. № 1. С. 37-54.
5. Моїсеєнко К. Професійна діяльність соціального педагога : метод. посіб. Київ : Шкільний світ, 2009. 120 с.
6. Рєпнова Т. П. Соціальний патронаж сім'ї. *Практична психологія*. 2008. № 10. С. 15-31.
7. Соціальний педагог / Упоряд.: Т. Шаповал, Т. Гончаренко. Київ : Шкільний світ, 2006. 80 с.
8. Трубавіна І. Функції і роль соціального педагога в роботі і сім'єю. *Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (Черкаси, 2008). Черкаси, 2008. С. 168-171.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Знобей Олексій Володимирович

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. Полякова О. М.

Зважаючи на широкий спектр установ та клієнтів, з якими може працювати фахівець в області соціальної роботи, одним із завдань закладу вищої освіти є формування у майбутніх соціальних працівників толерантності як професійно важливої якості, що відображає активну соціальну позицію та психологічну готовність до налагодження позитивної взаємодії з людьми або групами іншого соціального, релігійного, національного середовища, інших поглядів, стилів мислення та поведінки.

Толерантність є важливим компонентом професійної компетенції будь-якого працівника сфери "людина-людина", але у зв'язку з специфікою роботи соціального працівника, вона є основою його професійної свідомості. На нашу думку, толерантність є інтегруючою професійно важливою якістю соціального працівника, без достатнього рівня прояву якої неможлива ефективна взаємодія спеціаліста й клієнта. У свою чергу, для ефективного формування зазначеної якості необхідне створення відповідних умов її практичної апробації.

Провідною формою навчального процесу закладу вищої освіти, яка дає можливість істотної морально-психологічної побудови особистості майбутнього спеціаліста, на наш погляд, є фахова практика (від її навчальних до виробничих форм), що зумовлює необхідність створення моделі формування толерантності майбутніх соціальних працівників у процесі практичної підготовки.

Модель, яку ми пропонуємо, має такі структурні елементи: мета, педагогічні умови формування толерантності майбутніх соціальних працівників та результат використання моделі в практичній діяльності.

Метою запропонованої моделі є формування толерантності майбутніх соціальних працівників у процесі практичної підготовки на підставі реалізації трьох педагогічних умов.

Перша педагогічна умова формування толерантності майбутніх соціальних педагогів – діагностика розвитку компонентів толерантності, передбачає використання комплексу тестових методик, що дасть можливість студентам визначити власний рівень толерантності та забезпечить поетапне формування ціннісних орієнтацій, умінь і навичок толерантної взаємодії.

Наступна умова – організація фахової практики за такими принципами, як:

1. Принцип поступового професійного ускладнення студентської практики, що полягає у цілеспрямованому, дозованому зростанні складності професійних завдань.

2. Принцип інтеграції, що полягає в утворенні наступних спільних завдань: внутрішнього вибору студентом образу професійного взірця або окремих його компонентів (рис, властивостей) як ідеалу власного фахового самовираження і зовнішніх завдань, представлених моделлю практичної підготовки майбутніх соціальних працівників.

3. Принцип особистісної орієнтації, що визнає домінантними не зовнішні, а внутрішні чинники навчального процесу, до яких належать психофізіологічні механізми розвитку людини, особистісна мотивація якої спрямована на оволодіння фахом соціального працівника.

Третьою педагогічною умовою формування толерантності майбутніх соціальних працівників є включення до завдань практики відповідних видів пізнавальної та практичної діяльності. Зокрема, таких як: ознайомлення з інноваційними формами та методами діяльності соціального працівника з різними категоріями клієнтів; надання допомоги клієнтові для його повноцінного спілкування з суспільством; просвітницька діяльність щодо контролю за народжуваністю, профілактики вагітності серед неповнолітніх, абортів, захворювань, що передаються статевим шляхом; консультування з розв'язання конфліктів; боротьба з токсикоманією, наркоманією, алкоголізмом, тощо.

Виконання зазначених видів пізнавальної та практичної діяльності дозволяє студентам ствердитись у власному професійному виборі, переконатися у значущості діяльності соціального працівника для різних суспільних сфер, сформувати стійку потребу майбутніх спеціалістів у професійному зростанні, оволодіти ідеями й технікою професійної взаємодії на засадах розуміння та поваги гідності клієнта, терпимого ставлення до його поглядів, стилю мислення, характеру поведінки, дій.

Кожна із запропонованих педагогічних умов, обіймаючи змістовий, смисловий чи технологічний аспекти практичної підготовки, повинна сприяти пробудженню відповідних компонентів структури толерантності майбутніх соціальних працівників: когнітивного, емоційного і поведінкового.

Когнітивний компонент толерантності розуміється через визнання складності, багатовимірності та різноманіття світу й не зведення цього різноманіття до одноманітності [2, с. 12]. Зміст цього компоненту визначається специфікою толерантності як якості соціального працівника і має на увазі фіксацію в свідомості майбутнього фахівця результату оволодіння ним знань про толерантність.

Емоційний компонент толерантності відображає необхідність розгляду емпатії як складової толерантних відносин. Сутність емпатії полягає у здатності долати емоційну напругу, терпимо відноситися до хворобливих переживань, тривоги без того, щоб пригнічувати або спотворювати їх [1, с. 74].

Поведінковий компонент толерантності проявляється під час дії на основі толерантності, тобто цей компонент відображає регуляцію суб'єктом власної дії, що виражається в недопущенні нанесення збитку собі та іншим людям, посиленні особистості іншого суб'єкта (поліпшенні психічного стану, надання можливості вийти із скрутного положення) [3, с. 9].

Результатом використання моделі в практичній діяльності є підвищення у студентів рівня сформованості толерантності як професійно важливої якості.

Діагностувати у студентів наявний рівень сформованості толерантності як професійно важливої якості можна за наступними критеріями:

1) високий рівень, що характеризується наявністю у студентів систематичних знань міжнародних документів, що регламентують основні права людини, про допустимість толерантності в межах моральності, про значущість подолання егоцентризму, про шляхи пошуку можливостей узгодження різних думок і позицій. Стійкий характер носить втілення в реальність вибраних альтернатив толерантної взаємодії;

2) середній рівень – представлений наявністю знань про зміст міжнародних документів, що відображають основні права людини, про значущість позитивної взаємодії, уміння контролювати себе, але реалізація цих знань на практиці носить ситуативний характер. Виражається прагнення до співчуття, співпереживання, заборони негативних емоцій, узгодженості позицій, критичності у виборі форм поведінки, прояву спокою і доброзичливості до протилежної сторони;

3) низький рівень, що характеризується поверхневими знаннями про допустимість толерантності в межах моральності, значущості орієнтації позиції, спрямованої на творення, а не на знищення, про результат власних дій і вчинків. Простежується відсутність прагнення до поповнення відповідних знань і використання їх на практиці. Відсутнє позитивне ставлення до проявів індивідуальності в іншому. Інша думка, позиція не приймаються. Недостатньо розвиненим є усвідомлення неправомірності примушуючої дії. Відсутня потреба втілення в реальність альтернативних форм толерантної поведінки.

Отже, на наш погляд, підвищення рівня сформованості толерантності майбутніх соціальних працівників є можливим у процесі практичної підготовки, враховуючи запропоновані педагогічні умови формування зазначеної професійно важливої якості фахівця.

Література

1. Кристалл Г. Аффективная толерантность. *Журнал практической психологии и психоанализа*. 2001. № 3, С. 71-88.

2. Мисходжева Ф. А. Педагогические условия формирования толерантных отношений старшеклассников на основе развития коммуникативной культуры : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ, 2012. С. 12.

3. Тодорцева Ю.В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. С. 9.

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ РЕКЛАМНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Козинка Вікторія Валеріївна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми

Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викл. Пономаренко Л. І.

Розглядаючи вплив рекламно-інформаційних технологій на життєві орієнтири неповнолітніх, варто відзначити, що вони займають визначальне місце в системі відносин сучасного суспільства. Зауважимо, що рекламно-інформаційні технології перетворилися сьогодні на необхідний елемент повсякденного життя людини, стали органічною частиною середовища її проживання.

Зауважимо, що науково-методологічна розробка рекламно-інформаційної діяльності в соціальній сфері була розпочата в Україні наприкінці ХХ ст. До того часу дана проблема розглядалася науковцями лише в загальній системі рекламного або PR-інформування як допоміжний інструмент, який не виокремлювався фахівцями в самостійне тематичне поле [6; с. 1].

Слід зазначити, що нині проблеми впливу засобів реклами на формування в підлітків цінностей розглядаються в працях вітчизняних учених (А. Гриценко, В. Лизанчук, О. Невмержицька, Л. Чорна та ін.). Так, у дослідженні О. Невмержицької,

присвяченому проблемі морального виховання підлітків засобами телебачення доведено, що засоби рекламно-інформаційних технологій спрямовують глядача на стереотипне сприйняття світу [2; с. 3], а у науковій роботі А. Стрелковської, вивчено питання формування позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами. Окремим аспектам вивчення дії реклами на підлітків та молодь присвячені роботи наступних авторів: А. Тарасов досліджує соціальну стратифікацію підлітків та молоді під впливом рекламних брендів; Е. Півнєв розглядає соціалізацію і соціальну самоідентифікацію підлітків у взаємозв'язку соціальних цінностей і норм покоління батьків і дітей. Чинники дії інституту реклами на підлітків і формування ціннісних орієнтацій залишаються практично невивченими [6, с. 2].

Звертаючи увагу на змістове наповнення складових поняття "рекламно-інформаційна діяльність", зауважимо, що в перекладі з латинської мови слово "reclamare", тобто "реклама", означає "голосно кричати", "повідомляти". В свою чергу "information" ("інформація") в перекладі з латини – пояснення, виклад, обізнаність, просвіта. В українському законодавстві термін "інформація" визначений як будь-які відомості та/або дані, які можуть бути збережені на матеріальних носіях або відображені в електронному вигляді [6, с. 3].

Цінності і ціннісні орієнтації є тими внутрішніми пружинами, тими спонуками, які мотивують поведінку людини, схиляють її діяти певним чином. Цінність з погляду соціальної психології – це переживання значущості, вартісності, пріоритетності певної ідеальної сутності (ідеї), яка може безпосередньо втілюватись у тих чи інших об'єктах та явищах [3; с. 247].

З поняттям цінність тісно пов'язане поняття "ціннісна орієнтація", яке вперше стало вживатися в американській соціології, зокрема, Т. Парсонсом. Ціннісна орієнтація – це індивідуальне та групове ранжування цінностей, в якому одним надається велика значущість, ніж іншим, що впливає на вибір цілей діяльності та засобів їх досягнення. Саме становлення системи ціннісних орієнтацій є важливим етапом підліткового віку.

Поняття "teenager" (підліток) охоплює молодь від 13 до 19 років (від закінчення teen) [1, с. 164]. У підлітковому віці відбувається відкриття свого власного "Я", яке супроводжується кризою підліткового віку. У цей період змінюється не лише фізичний стан молодої людини, але й з'являються такі специфічні новоутворення як почуття самостійності, бажання бути дорослим.

Особливе значення при дослідженні впливу рекламно-інформаційних технологій на поведінку підлітків належить наступній проблемі: даний вік, пов'язаний з особистим і соціальним самоствердженням людини, часто підліток віддає перевагу моделі "бути як всі". Реклама в цьому випадку виступає в ролі одного з джерел поширення моделей поведінки в суспільстві.

Вивчаючи особливості використання засобів рекламно-інформаційних технологій з метою формування ціннісних орієнтацій підлітків варто зазначити, що для використання соціальних працівником чи соціальним педагогом засобів рекламно-інформаційних технологій обов'язкова наявність інтеграції знань та вмінь з соціальної педагогіки, маркетингу, основ реклами, зв'язків з громадськістю. Даний вид діяльності передбачає взаємодію соціального педагога із середовищем як людини, як рекламіста та як професійно-підготовленого фахівця, який здійснює соціально-педагогічну діяльність.

Важливим аспектом дослідження рекламно-інформаційних технологій як засобу формування ціннісних орієнтацій підлітка є вибір актуальних і перспективних тематичних напрямів розвитку соціальної реклами та пріоритетних тем для створення рекламного продукту соціального спрямування в Україні на сьогодні. На сучасному етапі розвитку суспільства, на нашу думку, важливим є акцентування уваги підлітків на такі аспекти соціальної реклами як позитивна пропаганда, мотивація формування

соціальних якостей особистості (здоровий спосіб життя, соціальна активність, соціальна відповідальність, соціальна небайдужість, толерантність тощо) .

Одним із провідних аспектів дослідження рекламно-інформаційних технологій як засобу формування ціннісних орієнтацій підлітка є вибір актуальних і перспективних тематичних напрямів розвитку соціальної реклами та пріоритетних тем для створення рекламного продукту соціального спрямування. Ураховуючи сучасну соціальну ситуацію в Україні, ми вважаємо, важливим є акцентування уваги підлітків на такі аспекти соціальної реклами, як позитивна пропаганда, мотивація формування соціальних якостей особистості.

Також, аналізуючи специфіку використання засобів рекламно-інформаційних технологій у роботі з підлітками, ми з'ясували необхідність використання прийомів, що є чинниками підвищення ефективності соціальної реклами, які варто враховувати при розробці та впровадженні рекламно-інформаційних технологій; соціально-педагогічні умови, що сприяють збільшенню ефективності впливу соціальної реклами, відповідно до етапів соціальної рекламно-інформаційної кампанії [5, с. 210].

Ми вважаємо, що рекламно-інформаційні технології мають високий творчий та соціальний потенціал, який необхідно розвивати, акумулюючи надбаний досвід та експериментально досліджуючи нові тенденції розвитку даного продукту у соціально-педагогічній діяльності [4, с. 5].

Підсумовуючи, можна сказати про те, що система ціннісних орієнтацій сучасної української молоді перебуває в процесі перетворення, що відбувається під впливом ціннісних орієнтирів насаджуваних засобами масової інформації. Однак цей вплив можна використовувати в соціально-педагогічній діяльності задля сприяння формуванню соціально схвалених моделей поведінки в сучасних підлітків.

Література

1. Кон И. С. Социология личности. М.: Политиздат, 1967. 383 с.
2. Олексюк О. М. Засоби масової інформації у формуванні загальнокультурної компетентності учнівської молоді. *Освітологічний дискус.* 2010. № 2.
3. Основи соціальної психології: навч. посіб. / О. А. Донченко, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Хазратова та ін.; за ред. М. М. Слюсаровського. Київ: Міленіум, 2008. 495 с.
4. Панченко Н. В. Рекламно-інформаційні технології як засіб розвитку соціальної активності майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць "Педагогіка та психологія"*. 2015. № 48.
5. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / за ред. І. Д. Звереві. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 316 с. С. 204-216.
6. Хильман А. О. Особенности сприйятия рекламы детьми среднего та старшего школьного віку. 2009. [електронний ресурс]. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3541/1/>

РАБОТА СТУДЕНТОВ-ТьюТОРОВ ПО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Корнюшко Кристина Витальевна
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск
Научный руководитель – ст. преподаватель Вашнёва В. И.

Современный уровень развития общества требует многоуровневую, разностороннюю личность, которая позволит в дальнейшем ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность, активно адаптироваться к изменениям во всех сферах жизнедеятельности. Получение образования в высшем учебном заведении

подразумевает не только приобретение профессиональных знаний, но и получение навыков социально-психологических отношений с другими людьми.

В настоящее время социальный заказ в сфере образования – это формирование самостоятельной, активной, способной к сотрудничеству личности. С целью повышения качества подготовки социальных педагогов, большое внимание уделяется такой социальной практике, как тьюторство.

Тьюторство – это деятельность, которая помогает студенту выстроить личную образовательную траекторию, составленную на основе уровня образовательных запросов, умений, способностей, мотивации и навыков. В связи с этим, на данном этапе развития высшего образования модель тьюторского сопровождения студента становится все более актуальной.

Современные педагоги (Л. Бендова, С. Дудчик, Н. Пилипчевская и др.) считают, что тьютор выполняет роль консультанта, помогает в области организации образования и самообразования студентам-первокурсникам [1].

Теоретический анализ проблемы роли студентов-тьюторов по социально-психологической адаптации студентов-первокурсников в условиях учреждения высшего образования позволяет утверждать, что, студенческое тьюторство – это взаимодействие студентов старших курсов со студентами младших курсов с целью повышения качества образовательного процесса, активизации самовоспитания и самосовершенствования студентов, развития студенческой ответственности и инициативы.

В учреждениях высшего образования тьютором может быть студент старшего курса, не имеющий академических задолженностей, изъявляющий желание работать в качестве тьютора. Как показывает практика, задача тьютора ориентирована на помощь студенту в подготовке лекционных и семинарских занятий, а также готовность студентов к сессионным экзаменам. В этом случае, роль тьюторского сопровождения заключается в том, что тьютор является ближайшим советчиком и помощником студента.

Тьюторское сопровождение представляет учебно-воспитательное взаимодействие, в ходе которого студент совершает действие, а тьютор создает условия для эффективного осуществления этого действия. Кроме того, тьюторское сопровождение предполагает индивидуализацию образования, включающую выявление и развитие образовательных мотивов и интересов студента, создание и развитие разносторонних условий для принятия студентом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие тьютора и студента, направленное на разрешение возникающих проблем.

На сегодняшний день тьюторство является актуальной педагогической проблемой, связанной с потребностями студентов в самореализации и профессиональном становлении. Опыт работы студентов-тьюторов факультете социально-педагогических технологий показывает, что тьютор выступает в роли навигатора на пути к достижению цели студента, он направляет и позволяет оптимизировать учебный процесс. Можно говорить о том, что тьютор позволяет студенту выработать такие качества личности, как самостоятельность, профессионализм и компетентность.

Основными направлениями тьюторского сопровождения на факультете являются:

1. Помощь студентов в учебной деятельности;
2. Привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности.
3. Помощь в адаптации первокурсников к новой образовательной среде;
4. Социально-психологическая адаптация первокурсников.

В своей работе тьюторы факультета социально-педагогических технологий ставят перед собой задачи, которые содействуют формированию профессиональных компетенций будущих социальных педагогов:

- 1) Готовность к решению проблем;

- 2) Готовность к самообразованию;
- 3) Готовность к социальному взаимодействию;
- 4) Готовность к использованию информационных ресурсов.

В рамках нашего исследования было проведено анкетирование студентов, основной целью которого было выявление информированности студентов о тьюторской деятельности, а также выявление и определение конкретных направлений работы по академическому тьюторству и социально-психологической адаптации студентов-первокурсников к условиям образовательного пространства вуза. Деятельность тьюторов в большей степени касается 1 курса, которые и приняли участие в опросе (72 человека, студенты трех специальностей: социальная педагогика, социальная работа, социальная и психолого-педагогическая помощь).

Анкетирование показало, что студенты имеют представление о роли тьютора в образовательном процессе, так как 55 % ответили, что это человек, который сопровождает учебную деятельность, 30 % – человек, который помогает построению индивидуальной траектории развития, 3 % – проводит мастер-классы, 12 % – помогает выйти из трудной ситуации.

В ходе исследования было выявлено, что студенты 1 курса нуждаются в тьюторском сопровождении (65 %), однако остальные студенты (35 %) считают, что справятся и без сопровождения тьютора.

Основным предназначением тьюторов в учреждениях высшего образования, по мнению студентов, являются:

знакомства с вузовским пространством (55 %);

прохождения педагогической практики (10 %);

вхождения в коллектив (5 %);

определения темы курсовой, дипломной работы, выбора научного руководителя (15 %);

сдачи зачетов и экзаменов (15 %).

В ходе исследования была выявлена необходимость разработки программы для подготовки тьюторов. В связи с этим нами был разработан проект обучающегося семинара-тренинга "Роль и функции тьютора в УВО", целью которого было повысить уровень информированности студентов-тьюторов о функциях тьюторов в условиях высшего образования.

Таким образом, в современной практике тьюторства существует множество моделей, в которых тьюторы на протяжении работы со студентами выполняют роли консультанта, наставника, менеджера, педагога, авторитета и т. д. Роль тьютора особенно актуальна в наше время, когда студенту необходимо эффективно оптимизировать свою траекторию образования. Можно утверждать, что университетская среда представляет собой открытое культурное пространство, в котором тьютор помогает выстраивать личные траектории своего тьюторанта. Тьюторы в процессе оказания помощи развивают свои профессиональные компетенции. Именно опыт, получаемый в ходе тьюторского сопровождения, поможет сформироваться будущему педагогу социальному как специалисту

Литература

1. Адольф В. А., Пилипчевская Р. И. Тьюторское сопровождение студентов: практический опыт. *Высшее образование сегодня*. 2011. № 4.

2. Виноградова А. А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе. *Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования*. 2008. № 3. С. 37-48.

3. Пилипчевская Н. В. Тьюторская деятельность: теория и практика: уч.-метод. пособ. для студ., тьют. и пед. высш. шк. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2009. 136 с.

4. Плаксина О. А., Матвеева А. А. Проектирование индивидуальной образовательной траектории в вузе. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2013. № 12. С. 13-18.

АРТ-ТЕРАПІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ ЗІ СТУДЕНТАМИ УНІВЕРСИТЕТУ ТРЕТЬОГО ВІКУ

Кривенко Інна Олексіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. Криловець М. Г.

Університет третього віку на сьогодні створений з метою реалізації принципу навчання людей старшого віку впродовж усього життя та підтримки фізичних, психологічних та соціальних здібностей. Основними завданнями якого виступають – це надання послуг й організація та проведення навчання та освітніх заходів для людей похилого віку. Частіше всього це надання такої освітньої послуги як:

- створення умов та сприяння всебічному розвитку людей похилого віку;
- реінтеграцію людей похилого віку в активне життя суспільства;
- надання допомоги людям похилого віку в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими знаннями, зокрема щодо процесу старіння та його особливостей;
- застосування сучасних методів збереження здоров'я; набуття навичок самодопомоги; формування принципів здорового способу життя; основ законодавства стосовно людей похилого віку та його застосування на практиці;
- формування та розвитку навичок використання новітніх технологій, насамперед інформаційних та комунікаційних; потенціалу та можливостей волонтерської роботи;
- підвищення якості життя людей похилого віку, завдяки забезпеченню доступу до сучасних технологій та адаптації до технологічних перетворень;
- формування практичних умінь і навичок;
- можливість для розширення кола спілкування та обміну досвідом.

Студентами університету третього віку можуть бути люди похилого віку, що мають освіту будь-якого рівня та зацікавлені брати участь в освітніх програмах.

Найчастіше всього до організації навчання слухачів університету третього віку залучаються викладачі закладів вищої освіти та загальноосвітніх шкіл, фахівці управління соціального захисту населення, охорони здоров'я тощо.

Навчання людей похилого віку відбувається без застосування формальної перевірки отриманих знань та вмінь. На сьогодні частина представників старшої вікової групи перебуває в стаціонарних закладах соціального обслуговування, в яких зміст та практика роботи з підопічними залишилися з радянських часів здебільшого незмінними.

Можемо сказати, що суспільство залишає проблеми соціалізації людей старшого віку поза своєю увагою, не займається розробкою соціально-педагогічних технологій та програм сприяння соціальній адаптації геронтологічної групи населення.

Проблеми людей похилого віку досліджувались науковцями різних сфер – соціологами (М. Александрова, А. Дмитрієв, З. Саралієва, В. Шапіро); психологами – Б. Ананьєв, який обґрунтував необхідність комплексного підходу до процесу старіння; сучасні геронтологи Г. Абрамова, В. Альперович, А. Лідерс, А. Козлов, Р. Яцемирська, а також зарубіжні автори – А. Адлер, Е. Берн, Е. Фромм, К. Хорнц, Т. Шибутані. На сьогодні накопичено значний теоретичний матеріал та емпіричний досвід соціальної роботи з людьми похилого віку (Р. Вебер, Н. Дементьєва, Е. Карюхін, О. Краснова, І. Лотова, Є. Холостова, Н. Щукіна та ін.). З'явився ряд наукових

досліджень соціально-педагогічного компонента в системі соціального захисту населення (В. Бочарова, М. Гурьянова, І. Липський, В. Нікітін); питання організації соціально-педагогічної підтримки людей похилого віку (Н. Басов, В. Фокін, Н.Шмельова та інші); технології соціально-педагогічної роботи (Б. Алмазов, Н. Гарашкіна, Л. Мардахаєв, С. Харченко та ін.). Окреме місце в працях науковців займають питання щодо становища людей похилого віку в будинках-інтернатах. Даній темі присвятили свої дослідження В. Болтенко, Н. Дементьєва, В. Катюхін, В. Фокін та ін.

Особливої уваги заслуговують дослідження з соціальної психології та соціальної педагогіки щодо соціальної адаптації людей похилого віку до нових умов життя в стаціонарних закладах соціального обслуговування. У зазначених роботах доведено ефективність соціально-психологічної підтримки літніх людей (Х. Порсева), розроблено концепцію підготовки соціальних педагогів до роботи з людьми похилого віку (Ю. Мацкевич) визначено етапи, фактори, механізми соціальної адаптації вказаного вікового контингенту до нових умов життєдіяльності (Т. Коленіченко).

Соціальна адаптація людей похилого віку до умов інформаційного суспільства – одне за найважливіших завдань соціальної педагогіки та соціальної роботи, оскільки дана сфера науково-практичної діяльності орієнтована на створення сприятливих умов для соціального розвитку особистості людини старшого віку, яка сьогодні позбавлена можливості бути учасником інформаційного обміну.

На сьогодні розвиток сфери надання соціальних послуг щодо покращення якості життя людей похилого віку, а з ними і появу нових дефініцій, термінів, понять, що відтворюють інноваційну практику, становлять сутність інноваційного потенціалу соціальної роботи, розкривають тенденції до змін. Процеси, які активізуються, передбачають розвиток таких принципово нових феноменів як "геронтоосвіта", "мультидисциплінарний підхід", "університет третього віку", введення яких у теорію та практику вітчизняної соціальної роботи з людьми похилого віку є інноваційним та ефективним.

Актуальною є розробка шляхів корекції проблемних аспектів самоставлення студентів третього віку. На наш погляд, актуальним є продуктивно звернутись до сучасного методу соціально-психологічної допомоги – арттерапії. Термін "арттерапія" дослівно перекладається терапія мистецтвом. Механізм соціально-психологічної корекції полягає в тому, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію і знайти її розв'язання через переформування цієї ситуації за допомогою творчих здібностей клієнта.

Арттерапія впливає на емоційну і особистісно-смыслову сферу людини та є ідеальним інструментом для підвищення самооцінки і зміцнення впевненості в собі [2, с. 243].

Так, наприклад одним із напрямів арт-терапії є заняття з музичної терапії для студентів Університету третього віку. Музикотерапія є одним із засобів підвищення соціальної активності особистості в суспільстві. Вплив музики не залежить від віку, освіти, професії, соціальної чи національної приналежності. Можемо сказати, що основна мета занять полягала у подоланні бар'єрів у спілкуванні, покращення розуміння себе та інших, зняття психічного напруження, створення можливостей для самовираження, соціалізація в суспільстві. У роботі застосовуються методи, що спрямовані на емоційну активізацію, тренінгові, релаксуючі, комунікативні та, звичайно, творчі методи у формі вокальної та рухової імпровізації. Адже музична терапія як складова арт-терапії, є, в першу чергу, методом активізації творчого потенціалу особистості, що оздоровчо впливає на емоційну та вольову сфери. Слухачі Університету третього віку чудово сприймають запропоновані їм форми роботи: рухове розслаблення та злиття з ритмом музики, дихальні вправи з музичним супроводом, вокальні вправи-співи, музично-рухові вправи, рецептивне сприймання музики та музичне малювання.

Викликає захоплення та пошану прагнення людей пенсійного віку до активного способу життя, соціальної активності та їх відкритість для пізнання нового. Психокорекційну роботу з використанням артзасобів серед студентів третього віку, на наш погляд, ефективно проводити у вигляді групових тренінгових занять. Серед інших занять з арт-терапії можемо назвати казкотерапію (її основи були закладені В. Проппом, Є. Лісіною, Т.Зінкевич-Євстегнеєвою); танцювальну терапію (вчення В. Райха про м'язові-емоційні блоки в тілі, м'язовий панцир тощо); драмотерапію або психодраму (Я. Морено).

Отже, на наш погляд, продуктивним засобом адаптації студентів університету третього віку є комплекс мультимодальних арттерапевтичних технік, які б передбачали різні форми творчого самовираження музика, малюнок, елементи танцю, психодраматичні техніки, казкотерапію тощо. Проте подальшого вивчення потребують питання удосконалення форм і методів організації соціально-педагогічної роботи з людьми похилого віку в стаціонарних закладах соціального обслуговування, професійної підготовки стаціонарних закладів до здійснення соціально-педагогічної діяльності, підвищення ефективності соціально-педагогічної адаптації людей похилого віку до умов інформаційного суспільства.

Література

1. Горностай П. П. Рольова теорія особистості: теоретичні аспекти та практичні аплікації. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ: Главник, 2005. Вип. 26, в 4-х т., т. 1. С. 391-395.

2. Кисилева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 336 с.

ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОГО СТАВЛЕННЯ НА ФОРМУВАННЯ РИЗИКУ ВИНИКНЕННЯ НАСИЛЬСТВА ЩОДО ДІТЕЙ

Мамич Влада Едуардівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Хлєбїк С. Р.

Однією з актуальних проблем, які стоять перед сучасним суспільством, є уникнення будь-яких проявів насильства щодо дітей у сім'ї. За свідченнями дітей, з насильством вони зустрічаються вперше у власній сім'ї, з боку батьків та старших сестер і братів. Згідно зі статистичними даними, в 45-49 % сімей має місце насильство над дітьми. Якщо враховувати всі погрози, залякування, побиття, то практично кожна дитина хоч один раз зіштовхувалася з проявами насильства зі сторони своїх батьків [1].

Тому, на нашу думку, буде доречним дослідити прояви батьківського насильства по відношенню до дітей у сім'ї.

Мета дослідження – визначити специфіку батьківського ставлення до дітей та його вплив на формування ризику виникнення насильства щодо дітей.

Дослідження проводилось на базі Ніжинської гімназії №3 та Линовицького закладу середньої освіти.

Для отримання результатів було використано адаптовану методику, у вигляді тест-опитувальника батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін).

Батьківське ставлення – це система різноманітних почуттів стосовно дитини, стереотипів поведінки, що використовуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття, розуміння характеру та особистості дитини, її вчинків, саме через тест-опитувальник батьківського ставлення (А. Варга, В. Столін), ми отримали необхідні результати дослідження [2].

Методика складається з чотирьох шкал: "Прийняття відторгнення", "Кооперація", "Авторитарна гіперсоціалізація", "Маленький невдаха". Кожна шкала має свої

показники: емоційне ставлення до дитини, повага і взаєморозуміння, рівень авторитарності дорослого у стосунках з дитиною, сприйняття і розуміння дитини.

1. "Прийняття відторгнення", ця шкала відображає емоційне ставлення до дитини. Результати відповідей на базі Ніжинської гімназії № 3 показали, що лише 1 % батьків не можуть прийняти дитину такою, якою вона є, на базі Линовицького закладу загальної середньої освіти 2 %. Зрозуміло, що інші результати показали, що більшість батьків спроможні прийняти дитину такою, якою вона є, і допомогти у всіх починаннях, це говорить про низький рівень схильності батьків до насильства.

2. "Кооперація" – 72 %, Ніжинської гімназії № 3, і 73 % Линовицького закладу загальної середньої освіти, батьків зацікавлені у справах і планах дитини, намагаються їй у всьому допомагати, співчують їй, заохочують ініціативу й самостійність дитини, довіряють їй, намагаються бути з нею як з рівною брати до уваги її точку зору в суперечках, тому ризик виникнення насильства над дітьми мінімальний.

3. "Авторитарна гіперсоціалізація", ця шкала відображає форму й напрям контролю за поведінкою дитини. За цією шкалою 18 % Ніжинської гімназії №3, і 19 % Линовицького закладу загальної середньої освіти, свідчать про авторитаризм батька (матері). Батьки вимагають від дитини беззастережного послуху й дисципліни, нав'язують свою думку, тому є висока вірогідність схильності батьків до насильства.

4. "Маленький невдаха", за цією шкалою ми можемо прослідкувати особливості сприйняття й розуміння дитини батьком (матір'ю). 9 % Ніжинської гімназії № 3, і 6 % Линовицького закладу середньої освіти, батьків бачать дитину молодшою порівняно з реальним віком. Інтереси, захоплення, думки й почуття дитини видаються їм дитячими, несерйозними, тому ризик насильства є середнім.

Отже, кожен з показників, відображений у шкалі, якщо порівнювати результати Ніжинської гімназії № 3 і Линовицького закладу загальної середньої освіти, то можна побачити, що відсоток приблизно однаковий, тобто більшість батьків не схильні до насильства над дітьми, але все – таки ризик є. Тому, необхідно мінімізувати схильність батьків до насильства над дітьми, за допомогою різних форм роботи, які зможуть допомогти налагодити, покращити взаємостосунки батьків і дітей, навчити розв'язувати конфліктні ситуації ненасильницькими методами, що сприятиме для повноцінного розвитку дитини, і сприятливого мікроклімату в родині.

За результатами діагностики проявів позиції батьків щодо насильства по відношенню до дітей у сім'ї, нами було розроблено програму для батьків "Батьки і діти: спілкування без насильства".

Надзвичайно актуальним стає питання поінформованості батьків, опікунів та осіб, що їх замінюють про недопущення будь-яких проявів насильства стосовно дітей та шляхи його подолання.

Розроблена програма орієнтована не тільки на отримання учасниками відповідних знань щодо виховання дитини, але й на формування навичок спілкування з дитиною на засадах гуманного ставлення до неї, подолання неконтрольованих негативних емоцій, озброєння техніками виходу із конфліктних ситуацій, і отримання позитивного виховного результату шляхом ненасильницького впливу на дитину.

Для програми "Батьки і діти: спілкування без насильства" характерні: чітка логіка, взаємозв'язок між частинами навчального матеріалу, різноманітність інтерактивних методик.

Використані різні методи, а саме: рольова гра, міні-лекція, мозковий штурм, обговорення в загальному колі і т. д.

Програма поєднує в собі поширення інформації з актуальних для батьків питань щодо виховання дітей на засадах гуманістичних цінностей і традицій української культури та поетапного відпрацювання навичок спілкування з дитиною без агресії, злості, без конфлікту, за принципом "вчуся не карати, а домовлятися". Разом з тим, у програмі закладено ознайомлення та аналіз основних положень нормативних документів державної політики України про попередження насильства щодо дітей та права і обов'язки батьків та дітей.

Отже, програма "Батьки і діти: партнерське спілкування", допомагає сформувати навички спілкування та взаємодії з дитиною без насильства для її подальшого гармонійного розвитку. Практичність програми спрямована на актуалізацію батьківського потенціалу, який опирається на існуючий батьківський досвід.

Програма реалізується через взаємодію учасника з ведучим та іншими учасниками; опора на досвід учасників – реалізується через вправи на актуалізацію батьківських знань; використання різних методів та інтерактивних технік навчання; практичне використання отриманих знань і навичок протягом заняття, яке реалізується через проведення рольових ігор та обговорення їх у колі.

Таким чином, поступове усвідомлення в ході занять особливостей власного спілкування, причин неконтрольованих виявів агресії до дитини, усвідомлення особистісних особливостей, дає можливість в подальшому змінити ставлення до спілкування з власною дитиною.

Застосування даної програми соціальним педагогом ЗСО дасть можливість батькам отримати знання із відповідних документів, законодавства України, розширити свій психолого-педагогічний тезаурус щодо виховання дітей в сім'ї, відпрацювати комунікативні навички спілкування з дитиною без застосування дій, що мають ознаки насильства.

Література

1. Коберник О. М., Мотрич Л. К. Співпраця вчителя з батьками. Київ: Науковий світ, 2002.

2. Цуркан Т. Г. Організація педагогічної просвіти батьків в умовах сучасної школи. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2014. Вип. 16. С. 183-194.

3. ЮНІСЕФ "Приховане на очах у всіх" [Електронний ресурс]. URL : http://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_25224.html

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Марон Виктория Александровна
Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Носова Е. А.

Актуальность проблемы социально-педагогической профилактики противоправного поведения подростков заключается в увеличении числа несовершеннолетних с противоправным поведением, недостатком сформированных институтов по воспитанию подростков с отклонениями от общепринятых норм. Одной из самых актуальных и социально значимых задач, стоящих перед нашим обществом сегодня, является поиск путей снижения роста преступлений среди детей и подростков и повышенная эффективность их профилактики.

Анализ теоретических знаний из педагогических, психологических, юридических, социологических, медицинских наук работ таких авторов, как Ч. Ломброзо, А. Адлер, Э. Дюркгейм, В. Кудрявцев, К. Игошев, Г. Миньковский, С. Беличева, позволил определить противоправное поведение несовершеннолетних как действия, совершающиеся лицом в возрасте до 18 лет, отклоняющиеся от установленных в данном обществе и в данное время законов, угрожающие благополучию других людей или социальному порядку и уголовно наказуемые в крайних своих проявлениях [2].

Проблему профилактики противоправного поведения несовершеннолетних исследуют такие белорусские авторы, как Е. Погодина, Д. Донченко, А. Торхова, И. Царик. Отечественная педагогика видит в делинквентном поведении уже намеренное и осознанное совершенное противоправное действие человека [2]. Отличие

заключается в том, что зарубежная педагогика рассматривает делинквентное поведение как готовность или предрасположенность к отклоняющемуся поведению, которое можно предвидеть, искоренить и предотвратить.

Под социально–педагогической профилактикой понимают систему мер социального воспитания, направленных на создание оптимальной социальной ситуации развития несовершеннолетних и способствующих проявлению различных видов его активности [1].

Система профилактики противоправного поведения несовершеннолетних состоит из нескольких этапов:

- 1) ранняя профилактика (оздоровление среды);
- 2) непосредственная профилактика;
- 3) профилактика предпреступного поведения;
- 4) профилактика рецидива [2].

С целью определения эффективных форм и методов профилактики противоправного поведения подростков, нами было проведено две диагностические методики в государственном учреждении образования "Средняя школа № 83 г. Минска имени Г. К. Жукова". Выборка: учащихся 6 "А", 8 "Б", 10 "П" классов – 47 человек. Возраст учащихся: 11-17 лет:

- методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению
- методика на определение склонности к девиантному поведению

Было опрошено всего 47 человек, из них 18 (38 %) мужского пола, 29 (62 %) женского пола. Средний возраст – 13,9.

Методики являются стандартизированными тестами-опросниками, предназначенным для измерения готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Из методики склонности к отклоняющемуся поведению мы использовали 2 шкалы:

- шкала на определение склонности к преодолению норм и правил;
- шкала на определение склонности к делинквентному поведению.

Проанализировав все полученные показатели по данной методике, можно разделить группу испытуемых подростков на три группы.

В первую группу вошли подростки, практически не проявляющие девиантного поведения, но имеющие незначительную к нему склонность. В данную группу вошло 69% испытуемых. Испытуемые данной группы имеют достаточно высокий самоконтроль, не стремятся к сознательному нарушению общественных норм и правил, рискованному поведению и острым ощущениям, но допускают, что могли бы это сделать. Они достаточно ценят свою жизнь и жизнь окружающих, признают некоторые образцы поведения.

Вторую группу составили испытуемые подростки, которые имеют некоторую склонность к девиантному поведению, сознательному нарушению норм, но способны контролировать свое поведение и эмоции. В данную группу вошло 26 % испытуемых подростков.

Третью и самую меньшую по количеству вошедших в нее испытуемых подростков группу составили те испытуемые, которые имеют высокую склонность к отрицанию общепринятых норм, ценностей и правил, не признают какие-либо ограничения и образцы поведения. В группу № 3 вошло 5 % испытуемых подростков.

Далее мы провели методику диагностики девиантного поведения несовершеннолетних, которая разработана коллективом авторов (Э. Леус, САФУ им. М. В. Ломоносова; А. Соловьев, СГМУ, г. Архангельск) и прошла процедуру адаптации и стандартизации. Методика предназначена для измерения оценки степени выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения. Из данной методики мы использовали 1 шкалу: шкала на определение склонности к делинквентному поведению.

Интерпретация полученных результатов основана на том, что более высокая суммарная оценка (в баллах) по шкале указывает на более высокую степень социально-психологической дезадаптации: значения от 21 до 30 баллов оцениваются как выраженная социально-психологическая дезадаптация (0 % испытуемых), от 11 до 20 – легкая степень социально-психологической дезадаптации (8 % испытуемых), от 0 до 10 – отсутствие признаков социально-психологической дезадаптации (92 % испытуемых).

Диагностика показала, что младшие подростки менее склонны к противоправному поведению (8 %) в отличие от старших подростков (31 %).

Таким образом, рекомендовано проводить социально-педагогическую профилактику с подростками 15-17 лет, так как по результатам диагностики они более склонны к проявлению противоправного поведения. Рекомендованы следующие формы работы: организация социальной среды, информирование, активное социальное обучение социально важным навыкам (в форме групповых тренингов), а также активизация личностных ресурсов и организации здорового образа жизни. Важна также организация досуговой деятельности подростков.

Эффективными формами и методами работы по профилактике противоправного поведения несовершеннолетних являются индивидуальное и групповое консультирование, диспуты, игровое моделирование, решение проблемных задач и ситуаций нравственно-правового содержания, организация клубов, семейные конференции, проведение профильных лагерей, туристических походов, осуществление должного контроля за посещаемостью занятий (в том числе кружков и секций), лекции, беседы [3].

Таким образом, эффективность профилактики определяется следующими условиями – комплексность, последовательность, дифференцированность и своевременность. Важно, чтобы направления, формы и методы воспитательно-профилактической работы использовались комплексно с привлечением родителей и правоохранительных органов. Важно использовать стандартизированные методы диагностики, индивидуальное консультирование. Важно предупредительно-профилактическое направление, то есть разработка комплекса мер, предотвращающих противоправное поведение.

Литература

1. Донченко Д. О. Формирование социально-правовой компетентности несовершеннолетних : метод. рек. Минск : РИВШ, 2013. 36 с.
2. Торхова А. В., Царик И. А., Чернявская А. С. Профилактика противоправного поведения школьников: пособие для педагогов общеобразоват. учреждений. Минск : Нац. Ин-т образования, 2009. 120 с.
3. Царик И. А. Воспитательная работа школы по предупреждению и преодолению противоправного поведения учащихся : целевые ориентиры, концептуальные подходы, содержание. *Педагогическая наука и образование : труды Национального института образования*. Сер. 4. 2008. №2. С. 40-58.

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІ ЗАНЯТТЯ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Михайлюк Яна Валентинівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Качалова Т. В.

Актуальність проблеми дослідження. Сучасний етап корекційної допомоги дітям з РАС в Україні характеризується динамічним науково-практичним пошуком оптимальних шляхів і методів корекційної роботи. Враховуючи, що за результатами сучасних досліджень кількість дітей з РАС збільшується у геометричній прогресії,

проблема педагогічного та соціального розвитку аутичних дітей набуває більшої гостроти і потребує поглибленого вивчення та пошуку нових форм і методів роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалася в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі протягом багатьох століть. Наукова розробка проблеми аутизму відображена в працях Е. Блейлера, К. Лебединського, О. Нікольської, Н. Озерецького. Також, в останнє десятиріччя в Україні спостерігається зацікавленість цією проблемою як науковцями, так і практиками (Т. Ілляшенко, К. Островська, Д. Шульженко).

Мета дослідження – проаналізувати особливості корекційно-розвиткових занять в системі соціально-педагогічного супроводу дітей з аутизмом.

Виклад основного матеріалу. Навчальний процес, спрямований на навчання дітей з розладами аутичного спектра, включає в себе, крім безпосереднього навчання, ще й значну частину корекційної роботи, в яку включені всі фахівці, що працюють з дітьми. При спільній роботі у кожного фахівця, учасника навчально-виховного процесу стоять свої цілі і завдання, на вирішення яких спрямована їх робота. Важливо, щоб поставлена мета і завдання були узгоджені між собою і доповнювали один одного, а не вносили протиріччя.

При супроводі навчального процесу соціальний педагог має можливість особисто спостерігати дитину в різних видах діяльності в різний час, а не просто представляти це з розповідей вчителів і батьків. Це сприяє кращому розумінню причин деяких форм поведінки і підбору найбільш адекватних методів для проведення корекційної та розвивальної роботи з кожним конкретним учнем з розладами аутичного спектру [2].

Основні напрямки роботи соціального педагога в навчанні і вихованні дітей в класі проводиться за наступними напрямками:

- Навчальний (когнітивний) – у формі розвивальних занять.
- Соціальний (емоційно-особистісний) – у формі індивідуальних та групових корекційних занять та навіть занять на перервах [4].

На корекційно-розвиткових заняттях соціальному педагогу необхідно сконцентрувати увагу дітей на запропонованому матеріалі з огляду на особливості учнів: розгальмування, слабе переключення уваги, а також афективні реакції. Якщо такі реакції мають місце, то соціальному педагогу необхідна допомога педагога-психолога, яка дозволяє коригувати емоційний стан дитини, не порушуючи корекційно-розвитковий процес. Наприклад: в моменти вистрибування дітей з місця, проявів емоційних реакцій педагог-психолог може вчасно підключитися і пропрацювати індивідуально з дитиною ситуацію, що склалася. Одночасно соціальний педагог буде продовжувати заняття з іншими учнями, якщо заняття групове.

На перервах спільна робота фахівця з соціальної роботи будується на максимальному соціальному зближенні дітей як між собою, так і з дорослими. З цією метою організуються різні рухливі ігри, здійснюється спільне оформлення стенду "Мій клас", колективне обговорення творчих робіт. Заняття в малих групах проводяться для розвитку соціальної адаптації за допомогою рольових ігор: "Продавець-покупець", "Доктор-пацієнт", "Учитель-учень" тощо. Індивідуальні заняття мають бути спрямовані на корекцію поведінки дитини, групові заняття – на створення емоційно приємної атмосфери в класі, згуртування колективу, соціальну взаємодію [2].

Всесвітня терапевтична практика допомоги особами з розладами аутичного спектра засвідчує, що їх "лікуванням" є корекційно-розвивальні та навчальні програми. Фахівці з різних країн, досліджуючи питання, присвячені аутизму, напрацювали багато підходів, засобів та методів соціально-педагогічної корекції розладів аутичного спектра. Проте наразі відсутня однастайна думка стосовно вибору і застосуванню таких підходів. Проте технології втручання, ефективність яких доведена, все ж існують, до них належать наступні [3]: навчання опорним, базовим реакціям (Pivotal

Response Treatment, PRT); стратегія "Розвиток спільної уваги" (Joint Attention Intervention); моделювання (Modeling); поведінковий пакет (Behavioral Package); комунікативна система обміну зображеннями (Picture Exchange Communication System(PECS); натуралістичні (природні) стратегії навчання (Naturalistic Teaching Strategies); стратегія "Ігровий час" (DIR/Floortime); структуроване навчання з опорою на візуальну підтримку (елементи Програми TEACCH); стратегія "Навчання з однолітками" (Peer Training Package); стратегія "керування власною поведінкою, самокерування" (Self-based Intervention Package); стратегія "Соціальні історії" (Story-based Intervention Package).

Інтенсивність, системність та послідовність є тими ознаками, на яких базується організування соціальним педагогом корекційно-розвивальної роботи з дитиною. Більш широке окреслення стандартних вимог, на яких базується соціально-педагогічна робота з дітьми-аутистами є схожим до тих, які висувають до служби раннього втручання. Мова йде про такі позиції [1]:

1) взаємодія всіх учасників відбувається за принципами міждисциплінарної командної взаємодії (координатор розробляє алгоритм системної допомоги, координує час та зміст роботи членів команди для допомоги дитині та її родині);

2) першочергова увага звертається на базові структури розвитку: приведення до норми тонічної регуляції, набуття чуттєвого досвіду (адаптація та орієнтація у навчальному середовищі);

3) організаційна та методична діяльність (документообіг, участь у педагогічних консилиумах, міждисциплінарному обговоренні питань, присвячених побудові і моніторингу індивідуальної корекційно-розвивальної програми, оперативному і стратегічному плануванням, освітнім заходам);

4) для дотримання принципу наступності освітнього процесу – взаємодія із зовнішніми фахівцями та організаціями.

Корекційно-розвивальні заняття соціального педагога мають здійснюватися з урахуванням ресурсів дітей з аутизмом, їх сильних сторін, а також базових структур, які обумовлюють їх психофізіологічний розвиток.

Висновки. Таким чином, корекційно-розвивальна робота з дитиною, яка має розлади аутичного спектру, має бути обов'язково налагоджена, незважаючи на те, у якому віці у дитини виявлено ці розлади. І така робота стає першочерговим завданням для соціального педагога та психолога в умовах інклюзивного навчання. Подальше дослідження даної проблеми ми вбачаємо у визначенні підходів, засобів та методів соціально-педагогічної корекції дітей з аутизмом.

Література

1. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; за ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2013. 398 с.

2. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.

3. Островська К. О. Особливості інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України: Проблеми сучасної психології.* 2013. № 20. С. 498-511.

4. Островська К. О. Психологічні основи формування соціальних компетенцій дітей з аутистичними порушеннями: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.08. Київ, 2013. 41 с.

ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФІЛАКТИКИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Міхнюк Тетяна Андріївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Хлебик С. Р.

Зростання соціально-економічної проблематики в нинішньому соціальному середовищі сприяє збільшенню прояву агресивної поведінки особистості. Сьогодні спостерігається нормалізація агресивних тенденцій в поведінці та вчинках індивідів. Агресивність стає суспільно прийнятною і в тому числі заохочуваною рисою.

У підлітковому середовищі тема агресивності відображає одну з гострих соціальних проблем: значне збільшення соціальної нестабільності на тлі посилення жорстокості й прогресу злочинності. Поєднання вікової особливості особистісного формування та соціальної аморфності поглядів, норм і цінностей служать каталізаторами агресивності як в поведінковому, так і в індивідуальному розрізі, роблячи тематику підліткової агресії безмежно актуальною.

Проблема профілактики негативних проявів у поведінці підлітків розглядалася в різних аспектах, зокрема: теоретико-методичні основи профілактики негативних явищ серед дітей, школярів і молодого покоління (А. Балакірева, А. Беспалько, Л. Вольнова, А. Галагузова, І. Зверєва, Н. Зімівець, Г. Лактіонова, В. Оржеховська); профілактика ВІЛ з різними групами клієнтів (Т. Журавель, С. Терницький); профілактика насильства серед дітей та жорстокого поводження з дитиною (В. Ролінський, І. Хозраткулова, Н. Щербак); соціально-педагогічні умови профілактики та коригування різних видів девіантної поведінки підлітків (В. Афанасьєва, Г. Золотова, М. Калиняк).

У довідковій літературі із соціальної педагогіки поняття "агресія" трактується як поведінка, пов'язана із завданням фізичної чи моральної травми іншій людині; руйнівний вплив на групу; а також як поведінка чи дії, спрямовані на заподіяння психологічної чи фізичної шкоди, збитку або на знищення кого-небудь, чого-небудь, та як прояви агресивності в деструктивних діях, практичній поведінці [3].

Агресію можна поділити на творчу та конструктивну, коли адаптування, задоволення потреби відбувається суспільно прийнятним способом, і деструктивну, коли потреби задовольняються соціально неприйнятним методом, а адаптація пов'язана із спричиненням шкоди навколишньому суспільству або собі. У соціальному плані людина має володіти певним ступенем агресивності. У "нормі" вона може бути суспільно прийнятною і в тому числі необхідною. В іншому випадку відсутність агресивності веде до піддатливості й пасивності поведінки [1].

Дослідження досвіду соціально-педагогічної роботи з підлітками в Німеччині засвідчує, що соціально-педагогічна профілактика в цій країні здійснюється на трьох рівнях: первинній, вторинній і третинній профілактиці. Первинна профілактика враховує реалізацію різних заходів, проектів, а також наукових досліджень, націлених на усунення дестабілізуючих факторів. Метою вторинної профілактики є надання правопорядку і соціальної захищеності в навчальних закладах та поза їх межами. Третинна профілактика становить собою кризову форму соціальної роботи з неповнолітніми злочинцями, а саме роботу в амбулаторних і стаціонарних соціально-педагогічних службах.

В Англії існує два підходи до організації роботи соціального педагога з девіантними підлітками, а саме: соціальні педагоги входять до складу співробітників навчального закладу або об'єднані в спеціалізовані служби соціального забезпечення освіти. При цьому, соціальні працівники такої служби закріплені за окремою школою.

Вони постійно відвідують навчальні заклади, працюють з педагогічним колективом, допомагаючи надати оцінку потреб дитини в тих випадках, коли з'являються проблеми з поведінкою, успішністю, відвідуванням уроків; вони беруть участь в розробці політики та стратегії подолання проблем і встановленні зв'язків між сім'ями та школою.

Одним із напрямів соціальної політики Франції є політика надання соціальної підтримки, яка передбачає проведення психологічних консультацій, бесід, надання допомоги у соціальній реабілітації та соціальній адаптації особистості. Варто зазначити, що у Франції пріоритетними напрямками діяльності фахівців соціальної сфери є захист дитинства, попередження молодіжної злочинності, підтримка неповних і неблагополучних родин, осіб із функціональними обмеженнями, людей похилого віку та безробітних. Зокрема, соціальна робота з дітьми та молоддю у Франції передбачає найбільшу кількість асигнувань, а також залучає найчисленнішу групу фахівців соціальної сфери. Французька система захисту дітей і молоді охоплює три сектори, у кожному із яких активно задіяні фахівці соціальної сфери: 1) медичний і соціальний захист дітей і молоді; 2) адміністративний захист дітей і молоді; 3) правовий захист дітей і молоді [2].

Корекційна робота в Україні з профілактики відхилень у поведінці підлітків має свої особливості. На початкових етапах не показані групові форми. Не кажучи вже про практично неминучу негативну консолідацію підлітків в групі, індивідуальна робота з підлітком є ефективнішою. З самого початку, паралельно, фахівець починає роботу з сім'єю. Після діагностики сімейних відносин слідує психокорекційна робота як індивідуальна, так і групова. Але основний акцент соціальний педагог робить на індивідуальну роботу з підлітком. Досвід засвідчує, що зовсім неефективними є загальні бесіди про необхідність "добре себе поводити". Особливе місце в корекційній роботі приділяють формуванню кола інтересів підлітка згідно з особливостями його характеру і здібностями. Соціальний педагог прагне до максимального скорочення періоду вільного часу підлітка за рахунок залучення до занять, які позитивно формують особистість: читання, самоосвіта, заняття музикою, спортом тощо.

Отже, профілактика агресивної поведінки підлітків в Україні та за кордоном – це різновид соціальної роботи спеціалістів мультидисциплінарної команди, яка передбачає комплекс педагогічних, психологічних, соціальних, діагностичних та корекційних заходів, орієнтованих на подолання та виявлення деструктивної агресії, на створення й формування умінь конструктивної взаємодії учнів з однолітками та дорослими в соціальному середовищі. Педагогічні заходи направлені на: створення виховного простору для профілактики агресивності підлітків; організацію умов для того, щоб засвоїти нові знання, уміння та навички; відпрацювання вже засвоєних знань, умінь і навичок на практичній площині. Завданнями соціальних заходів є: долучення підлітків, які мають агресивну поведінку до групової або індивідуальної взаємодії; додержання головних правил суспільної поведінки при реалізації заходів, а також поза їх межами; залучення найближчого оточення підлітка до формування підтримувального середовища для зміни в поведінці; визначення соціальних і родинних зв'язків підлітка для подолання прогалин та мінімізації негативних впливів найближчого оточення.

Література

1. Адлер А. Понять природу человека / Пер. Е. А. Цыпина. СПб.: "Академический проект", 1997. 256 с.
2. Гайдамашко І. А. Подолання агресії як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Педагогічний дискурс*. 2008. № 3. 149 с.
3. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Вінниця: ООО "Планер", 2009. 548 с.

ТРЕНІНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ/СНІДУ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ

Олійник Аліна Сергіївна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми

Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викл. Іонова І. М.

В Україні триває розповсюдження епідемії ВІЛ/СНІДУ, що передусім стосується молоді. При цьому динаміка інфікування свідчить, що ураження вірусом поступово виходить за межі так званих уразливих груп (споживачів ін'єкційних наркотиків, жінок секс-бізнесу, чоловіків, які мають секс із чоловіками) і дедалі більше поширюється з-поміж загальної популяції – серед груп-містків, статевих партнерів наркозалежних осіб та жінок секс-бізнесу. Це актуалізує потребу в осмисленні процесів інституціоналізації профілактики ВІЛ/СНІДУ в молодіжному середовищі як складного соціального явища, що кидає виклик усталеним уявленням щодо інтервенцій у сфері здоров'я і підносить питання формування здорового способу життя до пріоритетів державної молодіжної політики.

З погіршенням епідеміологічної ситуації до тематики ВІЛ/СНІДУ зверталось чимало українських науковців. Так, різні аспекти формування та реалізації політики протидії епідемії розглядали А. Бега, Л. Беленська, Ю. Скуйбіда, І. Хожило, О. Худоба, О. Юрченко та ін. У своїх дослідженнях О. Жабокрицька, С. Закопайло, В. Лях, С. Лапаєнко, Н. Романова зосереджуються на психолого-педагогічних аспектах роботи з профілактики ВІЛ/СНІДУ, формуванні у молоді мотивації до здорового способу життя.

Усього з 1987 року в Україні офіційно зареєстровано 297 422 випадки ВІЛ-інфекції серед громадян України, у тому числі 92 886 випадків захворювання на СНІД та 41706 смертей від захворювань, зумовлених СНІДОм.

Дана проблема є в центрі уваги не тільки науковців, педагогів, медиків, а й широких кіл громадськості. Для застереження молоді від ВІЛ-інфекції активно здійснюється профілактична діяльність. Профілактика – це науково обґрунтований і вчасно застосований вплив на соціальний об'єкт з метою збереження його функціонального стану та попередження негативних процесів у його життєдіяльності. Одним із ефективних методів профілактики є тренінг.

Підлітковий вік особливий період у становлення особистості. З ним пов'язується з одного боку, завершення формування фізичного образу "Я" (статеве дозрівання), а з іншого боку – початок формування "Я-концепції" (цілісного образу особистості) [2]. Відповідно у цей період діти є дуже вразливими до різних негативних явищ у молодіжному середовищі. Тому, аби застерегти їх від негативного впливу, використовується профілактична діяльність. Варто зазначити, що вона ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних інформаційних, педагогічних, психологічних, організаційних факторів, що зумовлюють відхилення в психологічному та соціальному розвитку дітей і молоді, в їхній поведінці, стані здоров'я, а також в організації життєдіяльності та дозвілля [1, с. 24].

Дослідники соціальної педагогіки виділяють 3 види профілактики, які зумовлені ступенем розвитку негативного явища у молодіжному середовищі:

–первинну профілактику – діяльність, що спрямована на попередження виникнення певного негативного явища та проблем, пов'язаних із ним, в середовищі певних груп дітей, підлітків та молоді;

–вторинну профілактику – діяльність, спрямовану на попередження загострення негативних явищ та їх наслідків серед дітей та молоді, які вже зазнали цього негативного впливу;

– третинну профілактику – роботу, яка спрямована на попередження рецидивів проблеми чи негативного явища в осіб, які постраждали від них і проходять реабілітацію [2].

Аналізуючи вище зазначене, варто звернути увагу на те, що ефективним методом у подоланні ВІЛ/СНІДу є тренінг, який використовується як у первинній, так і у вторинній профілактиці.

Тренінг (англ. training від train – навчати, виховувати, готувати, тренувати) – метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь та навичок і соціальних установок. З точки зору соціальної педагогіки, тренінг – це форма соціально-педагогічної діяльності, спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання [1].

Розглянемо детальніше види тренінгів, які є ефективними у здійсненні профілактики ВІЛ-інфекції в молодіжному середовищі.

Психокорекційний тренінг – спрямований на зміни психічної сфери людини з кінцевою метою вдосконалення самосвідомості, поведінки або професійної діяльності людей або груп. Даний вид може використовуватися на етапі вторинної профілактики.

Психотерапевтичний тренінг – різновид психокорекційного тренінгу, що має на меті отримання психотерапевтичного ефекту (широке коло психічних змін людини, які сприятимуть розв'язанню внутрішніх конфліктів та кризисних станів). Вище зазначений вид є достатньо ефективним навіть на етапі третинної профілактики.

Навчальний тренінг – вид психокорекційного тренінгу, націленого на набуття особистістю нових знань, розвиток умінь і вироблення навичок у певних галузях соціальної активності людини. Даний тренінг дуже ефективний при здійсненні первинної профілактики, адже підліток здобуває багато нових, корисних знань, які допомагають уберегтися від суспільно небезпечних явищ.

Індивідуальний тренінг може здійснюватися на етапі вторинної профілактики, адже включає в себе психологічне тренування однієї людини, це своєрідна форма роботи з особистістю.

Груповий тренінг є хорошим інструментом у роботі соціального педагога, адже тренування кількох людей одночасно звичайно, полегшує роботу, а також є дуже цікавим для дітей, тому що відбувається робота в колі, що достатньо спрощує спілкування і сприяє позитивному обміну інформацією.

Достатньо результативними є тренінги, які проводять соціальний педагог та практичний психолог у парі. Одним із відомих критеріїв визначення виду тренінгу є залежність від часу (тривалості) його проведення: короткотерміновий, багаторазовий, довготривалий та тривалий.

Для підлітків також цікавими є тренінги, де використовується додаткова апаратура, адже можна продемонструвати відеоролики та інші наочні матеріали, які допоможуть профілактичній роботі стати більш результативнішою [1].

Варто зазначити, що для активізації та спрямування навчального процесу соціальний педагог може використовувати широкий спектр навчальних методів і технологій, серед яких: мозковий штурм, робота у малих групах, бесіди, вправи та рольові ігри, сценки, аналіз складних ситуацій та інше.

У здійсненні профілактичної діяльності ВІЛ-інфекції серед підлітків можна залучати й інших спеціалістів, зокрема медиків, психологів та юристів, які детальніше можуть розповісти про дану проблему. У навчально-виховній роботі теж важлива співпраця соціального педагога з батьками, адже саме вдома учні можуть стати учасниками профілактичного заходу. Відповідно тренінги, що дають більше знань про ВІЛ-інфекцію можуть проводитися із батьками дітей будь-якого віку, що сприятиме результативності профілактичної роботи загалом, тому що батьки зможуть надавати інформацію, яка необхідна дитині для застереження від уразливості.

Література

1. Безпалько О. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. № 1. С. 22-28.

2. Профілактика ВІЛ/СНІДу та ризикованої поведінки серед вихованців притулків для неповнолітніх: зб. інформаційних, методичних, ілюстративних матеріалів для спеціалістів / За заг. ред. Т. Журавель, Т. Лях ; авт.-упор.: О. Безпалько, О. Виноградова, Т. Журавель та ін. Київ, 2004. 103 с.

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ ВІДМОВ ВІД НОВОНАРОДЖЕНИХ ДІТЕЙ

Пінчук Аліна Володимирівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Конончук А. І.

У мінливих умовах сьогодення набуває широкого значення одне із джерел соціального сирітства в сучасній Україні – відмови від новонароджених дітей. Ще кілька десятиліть тому цьому феномену не надавалося таке важливе значення, оскільки він не мав настільки широких масштабів. Та наразі проблема відмови матері від своєї новонародженої дитини є поширеним соціальним явищем, провідну роль у формуванні якого відіграють соціальні фактори (посилення соціально-економічної напруги, зростання кризових явищ у суспільстві, недосконалість взаємовідносин між громадським та державними інституціями, нездатність сім'ї протистояти політичним та соціально-економічним кризам, недосконалість державної соціальної політики у сфері соціальної профілактики тощо) [1, с. 15].

Феномен відмови від новонародженого, що часто розглядається як варіант репродуктивної поведінки жінок, науковці розглядають з точки зору наступних теоретико-методологічних підходів:

1. У вітчизняній літературі, присвяченій феномену відмови від материнства, як правило, підкреслюється індивідуальна провина, або індивідуальні психологічні проблеми самої матері-відмовниці [1, с. 35].

2. У сучасних феміністичних теоріях відмова від немовляти розглядається як право матері. Гендерна теорія стверджує в своїх ранніх варіантах, що материнство занадто багато забирає у жінки як особистості і занадто мало їй дає [1, с. 95].

3. З точки зору соціобіологічного підходу, відмова від дитини властива як людині, так і тваринам, і коріння такої поведінки не слід шукати в соціальній реальності – воно знаходиться в області біології. Наголошується, що батьківська поведінка в різні періоди життя однієї і тієї ж людини, під впливом різних умов зовнішнього середовища може значно відрізнятись [5, с. 28].

4. З точки зору західної соціальної політики, найкращою формою вирішення ситуації неприйнятності материнства є віддача дитини на усиновлення, або материнство соціальне. Це найбільш гуманно по відношенню до дітей, і, ймовірно, є оптимальним рішенням в більшості випадків, але часом призводить до проблем для матері-відмовниці, яка згодом починає сумувати за дитиною, шукати її [2, с. 97-98].

Аналіз результатів літературних джерел дозволяє окреслити психологічний портрет жінок з порушеннями материнської сфери. Так, більшість жінок, які відмовляються від дітей, характеризуються психологічною та емоційною незрілістю, які проявляються у вигляді інфантилізму, егоцентризму, афективної нестриманості. Провідні особистісні риси цих жінок – низький рівень інтелектуального розвитку, занижений рівень самооцінки, підвищена тривожність, актуальні невирішені комплекси та страхи, емоційна неврівноваженість, агресивність, відсутність навичок ефективної комунікації, що проявляється в емоційній холодності та замкнутості [4, с. 420].

Для того, щоб проблема відмов від новонароджених немовлят не була більш масштабного значення науковці виділяють наступні інноваційні методи соціальної профілактики, які мають комплексний характер:

1. Профілактична робота інтегрованих соціальних служб. Інтегровані соціальні служби забезпечують попередження, мінімізацію складних життєвих обставин, викликаних бідністю і підвищеною соціальною вразливістю. Різновидом інтегрованих соціальних служб є Служба раннього втручання (термінового реагування). Головна мета діяльності Служби – попередження раннього соціального сирітства шляхом надання соціальної, соціально-педагогічної, соціально-психологічної підтримки батькам.

2. Раннє або кризове втручання. Втручання – це комплекс дій, спрямованих на досягнення результату. Стратегія втручання – це загальний підхід до процесу надання допомоги. Він передбачає перспективне планування і подальші дії (в тому числі негайні), спрямовані на отримання позитивного результату.

3. Оцінка потреб дитини та її сім'ї. Як інструмент захисту дитини, оцінка потреб має визначити: чи не потерпає дитина від насилля чи жорстокого поводження; чи забезпечені базові потреби дитини для розвитку; чи безпечним є для дитини її місце проживання. Як інструмент надання соціальних послуг, оцінка потреб має допомогти визначити: потреби дитини та здатність батьків їх задовольняти; складні життєві обставини, які сім'я не може подолати самотійно; межі втручання соціальних працівників; перелік необхідних послуг; коло спеціалістів для надання підтримки сім'ї.

4. Соціальне супроводження, робота з соціальним оточенням. Соціальний супровід – це робота, спрямована на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення соціального статусу жінки. При роботі з соціальним оточенням породіллі варто звернути увагу на роль громади, якій у процесі децентралізації влади належить одне з головних місць у соціальній роботі. Саме члени громади можуть найбільш ефективно взаємодіяти з сім'єю, породіллею, обумовлюючи позитивні зміни у соціальному оточенні [3, с. 28-33].

Таким чином, феномен відмови від новонароджених дітей по-різному розглядається з точки зору теоретико-методологічних підходів (підхід вітчизняних науковців, феміністичні та гендерні теорії, соціобіологічний підхід, західна соціальна політика). Розглянувши інноваційні методи з соціальної профілактики відмов від немовлят такі, як: профілактична робота інтегрованих соціальних служб, кризове втручання, оцінка потреб дитини та її сім'ї, соціальний супровід, робота з соціальним оточенням, проаналізувавши їх ми дійшли висновку, що в Україні вони тільки починають втілюватися у методах роботи соціальних працівників по наданню соціальної допомоги і підтримки молодим жінкам, і тому потребують психологічної розробки.

Література

1. Брутман В. И., Варга А. Я., Радионова М. С. Особенности семейного воспитания и личностные характеристики женщин, бросающих своих детей. *Ежегодник Российского психологического общества: Психология сегодня*. М., 1996. Т. 2. С. 151.

2. Исупова О. Г. Отказ от новорожденного и репродуктивные права женщины *Социологические исследования*. 2002. № 11. С. 92-99.

3. Пірог Л. А. Посібник до вивчення курсу "Соціальна профілактика". Д.: ДНУ, 2016. 34 с.

4. Пузь І. В. Відмова від дитини як форма прояву девіації материнської поведінки жінки. *Матеріали VI Харківських міжнародних психологічних читань, присвячених пам'яті О.М. Лактіонова*. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2010. С. 419-423.

5. Свіщо О. В. Профілактика соціального сирітства в діяльності соціального педагога. *Соціальна профілактика сирітства: матеріали науково-практичного семінару*. Київ, 2018. С. 28-30.

МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ КАК ОБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Романейко Татьяна Викторовна

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск

Научный руководитель – старший преподаватель Корневская Ю. А.

Одной из самых актуальных задач социально-педагогической сферы сегодня является поиск, разработка и внедрение эффективных мер помощи и поддержки семье в существующих социально-экономических условиях, которые позволят обеспечить устойчивость современного белорусского общества. Проблематика семьи в целом, а также многодетных семей, на современном этапе напрямую связана с разрабатываемыми социально-педагогическими технологиями работы с детьми и семьями данной категории.

Семья – один из старейших и важнейших социальных институтов общества, влияющих на формирование и развитие личности. Огромный диапазон и уникальность способов взаимодействия родителей с детьми делают семью мощным, незаменимым средством социализации и социального становления личности.

В Республике Беларусь поддержка семьи рассматривается как одна из основ демографической безопасности государства. Следовательно, забота о семье, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, выступает одним из приоритетных направлений общегосударственной социальной политики.

В последние годы в Беларуси наблюдается тенденция к росту числа семей, воспитывающих трех и более детей. Согласно данным Национального статистического комитета Республики Беларусь – в 2016 году число многодетных семей увеличилось до 80 тыс. В 2017 году на учете в центрах социального обслуживания состояло 95,5 тыс. многодетных семей, на 1 июля 2018 года – свыше 100 тысяч многодетных семей [1].

Это связано, прежде всего, с развитием системы поддержки семей с детьми, что предусмотрено Программой социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы, ее практическое воплощение ведется и в рамках Государственной программы "Здоровье народа и демографическая безопасность Республики Беларусь" на 2016–2020 годы; а так же государственных национальных планов: Национального плана действий по улучшению положения детей и охране их прав на 2017-2021 годы, Национального плана действий по обеспечению гендерного равенства в Республике Беларусь на 2017-2020 годы.

Однако, несмотря на все положительные тенденции, семья, а особенно многодетная, в современных условиях не всегда находит выход из сложных жизненных ситуаций.

В соответствии со ст. 62 Кодекса Республики Беларусь о браке и семье, статусом многодетных со всеми вытекающими отсюда многочисленными льготами обладают семьи, где на иждивении и воспитании находятся трое и более детей. Статус многодетной семьи подтверждается удостоверением, которое выдается местными исполнительными и распорядительными органами, семьям, в том числе неполным, имеющим на иждивении и воспитании троих и более детей в возрасте до 18 лет. Удостоверение выдается многодетным семьям граждан Республики Беларусь, иностранных граждан и лиц без гражданства, постоянно проживающим на территории Республики Беларусь [2].

Возрастающее внимание к многодетным семьям в современной социально-педагогической науке объясняется тем, что многодетная семья начинает занимать

одно из лидирующих мест среди категорий семей группы риска. Многодетные семьи принято относить к категории семей с крайне небольшим запасом социальных и морально-психологических ресурсов. В связи с этим внутрисемейный микроклимат данной категории семей все чаще характеризуется повышенной тревожностью, беспокойством, личным дискомфортом.

Учитывая заявительный характер социальной помощи, принятый в системе социальной защиты населения, а также отсутствие необходимых информационных ресурсов у большинства многодетных родителей, можно утверждать, что диагностика потребностей многодетных семей может стать одной из наиболее эффективных технологий социально-педагогической работы с многодетными семьями.

Нами было проведено эмпирическое исследование среди многодетных семей ГУО "Средняя школа №186 г. Минска". В ходе проведенного исследования была осуществлена диагностика потребностей многодетных семей в социально-педагогической помощи. Диагностика проводилась методом анкетирования, в котором приняли участие 50 семей (87,7 % от общего числа многодетных семей в школе). Семей, у которых на воспитании 4 ребенка – 6 семей; семей, у которых на воспитании 3 ребенка – 44 семьи.

В ходе анкетирования было выявлено, что основными мотивами планирования семьи являлись: рождение ребенка в повторном браке (43 %), сознательная многодетность отметили 23 % опрошенных родителей, случайность (31 %).

В большей степени родителей беспокоят: низкий достаток – 22 опрошенных (43 %), здоровье детей – 12 респондентов (23 %). Следует отметить озабоченность родителей вопросом трудового участия детей в жизни семьи – 8 опрошенных (17 %), что является достаточно высоким показателем.

Наиболее значимые проблемы респонденты отмечают: материальные – 22 опрошенных (43 %), распределение обязанностей – 10 (20 %), психолого-педагогические – 7 (14 %), трудоустройство родителей – 4 (8 %), что подтверждают теоретические аспекты исследуемой проблемы.

На вопрос "Каковы особенности семейного воспитания в вашей семье?" большинство респондентов отмечает, что воспитанием детей в основном занимается мать – 27 опрошенных (54 %). Это связано с тем фактом, что отец осуществляет материальную поддержку семьи, а основные заботы, связанные с воспитанием детей, несет мать (чаще всего находящаяся в отпуске по уходу за ребенком до достижения им трехлетнего возраста). 22 респондента (43 %) отмечают равный вклад в воспитание детей, как матери, так и отца.

В ходе анкетирования было выявлено, что многодетные семьи нуждаются в консультации специалистов ГУО "Средняя школа №186 г. Минска" по таким вопросам, как: детско-родительские отношения; выработка умений и навыков сохранения и укрепления здоровья; проблемы взаимодействия детей с друзьями, с социумом; профориентация; проблема социальной адаптации в школе.

Специалисты социально-педагогической и психологической службы (СППС) данного учреждения образования должны осуществлять свою деятельность по таким направлениям как: стабилизация детско-родительских отношений, улучшение микроклимата в семье, повышение ответственности родителей за воспитание детей, формирования навыков здорового образа жизни.

Всестороннее изучение многодетной семьи как объекта социально-педагогической деятельности, учет всех негативных факторов развития многодетной семьи, знание последствий будут способствовать эффективной профилактической и коррекционной работе с данной категорией семей. Социально-педагогическая деятельность в отношении семьи необходимо реализовывать в двух основных направлениях: с одной стороны, это предупреждение кризисных ситуаций в семье, с другой стороны, это организация эффективной социальной психолого-педагогической помощи семье, испытывающей трудности в содержании и воспитании детей.

Литература

1. Демографический ежегодник Республики Беларусь / редкол.: И. В. Медведева (гл. ред.) [и др.]. Минск: Нац. Стат. Ком. Республики Беларусь, 2018. 431 с.
2. Кодекс Республики Беларусь о Браке и Семье [Электронный ресурс]. URL: www.adu.by. Дата доступа – 15.02.2019.
3. Посысоева Н. Н. Основы психологии семьи и семейного консультирования. М.: ВЛАДОС, 2014. 328 с.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УНІВЕРСИТЕТІ ТРЕТЬОГО ВІКУ

Романчук Алесь Романівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Конончук А. І.

Процес людського старіння для кожної людини є періодом певної кризи. У старості людина почуває себе більш самотньою і непотрібною суспільству, так як вважає, що найкращі роки вже минули. Причиною тому є завершення трудової діяльності і професійної кар'єри, недостатність спілкування з рідними та друзями.

Часто після виходу на пенсію людина може прожити ще понад 20 років, але цей період життя стає для неї інколи періодом доживання. Уся складність обставин полягає у тому, що особистості, яка досягла поважного віку, важко знайти саме той напрям, в якому б їй було цікаво себе продовжувати реалізовувати. Незалежно від віку тільки самореалізація надає людині можливість жити повноцінно і бути щасливою, а не просто існувати. Саме тому проблема самореалізації людей похилого віку є дуже актуальною у наш час.

Самореалізацією є цілеспрямований розвиток своїх здібностей та можливостей, який пов'язаний із внутрішнім розвитком особистості. У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" [2, с. 1299] поняття самореалізації трактується як "здатність особистості до реалізації свого людського потенціалу". Цінність самореалізації полягає в тому, що вона є сенсом буття людини. Завдяки самореалізації відбувається втілення мрій у життя, створюються об'єкти духовної та матеріальної культури.

Треба сказати, що людина похилого віку відчуває себе більш щасливою, якщо має можливість реалізувати себе, як особистість у соціумі.

Ф. Базаєва виокремлює основні способи самореалізації людини:

- самореалізація завжди пов'язана з реалізацією власних зусиль і прагнень людини;
- розвиток "Я-концепції", своїх природних здібностей, задатків і можливостей;
- самореалізація передбачає розкриття і розвиток різноманітних задатків, здібностей особистості;
- самореалізація є результатом прояву особистістю своїх можливостей, задатків, здібностей, прагнень і зусиль до самоствердження;
- самореалізація особистості пов'язана зі способом життя і діяльності, які пов'язані з реалізацією її прагнень, бажань і потреб;
- самореалізація є визначенням людиною себе, своєї індивідуальної траєкторії життєвого розвитку, життєвої реалізації і свого майбутнього;
- процес самореалізації, виходячи із його суті, передбачає реалізацію лише позитивних, морально прийнятних прагнень і потреб людини [1, с. 75-78].

З вище зазначеного можна сказати, що самореалізація людини похилого віку ґрунтується на переосмисленні "Я-концепції", соціуму в цілому і знаходженні власного гармонійного, яскравого життєвого шляху.

На думку С. Сисоєвої, успішність самореалізації особистості залежить

від способу життя, характеру й інтенсивності її включеності до суспільного життя. Власне тому, на думку дослідниці, визначальною для особистості є її само-реалізація у професійній сфері, яка лежить в основі самоствердження, досягнення визнання і мотивації до розвитку й творчості [4, с. 13-19].

Самореалізація, як реалізація власного потенціалу також може розглядатися і як результат ефективної вторинної соціалізації людини похилого віку.

Існують дві групи чинників, що впливають на процес самореалізації особистості у похилому віці:

1) залежні від людини – тип особистості і властиві їй ціннісні орієнтири, готовність до самореалізації, гнучкість мислення, воля, стратегія старіння та особливості переживання вікової кризи, а також перспектива майбутнього літньої людини;

2) незалежні від людини – рівень життя, соціальна ситуація, матеріальна забезпеченість, соціально-психологічні умови проживання літніх людей, вплив на людину ЗМІ, екологічний стан середовища.

До показників, які сприяють самореалізації особистості, можна віднести: визначення сенсу життя, його завдань та цілей, мотивація при їх досягненні; ступінь якості і задоволеності життям. Саме на створенні умов для самореалізації особистості спрямована діяльність соціальних працівників з людьми похилого віку. Серед низки соціальних послуг для цієї категорії клієнтів звертає на себе увагу "Університет третього віку".

Для фахівців "Університету третього віку" головна мета, стосовно людей похилого віку, відображається у забезпеченні гідних умов життєдіяльності, створенні можливостей для реалізації здібностей, талантів людей похилого віку, завдяки чому буде відбуватися самореалізація і відкриття внутрішнього потенціалу особистостей. Фахівець соціальної сфери повинен допомогти літній людині віднайти сенс свого буття, змотивувати людину до діяльності і знайти саме те заняття яке буде їй подобатися, буде розвивати найкращі якості особистості і сприяти самовдосконаленню.

Фахівцю соціальної роботи необхідно сприймати людину похилого віку як суб'єкт свого власного вибору, самосвідомості і самовизначення, і саме в цьому напрямі педагог покликаний надати йому свою підтримку. Для організації соціально-педагогічної підтримки важливо усвідомити, що самовизначення є результатом і процесом усвідомленого вибору особою своєї позиції, а також мети і засобів самореалізації в конкретних життєвих обставинах.

До умов успішної самореалізації людини похилого віку, можна також віднести:

- психологічну незалежність;
- внутрішню потребу бути зайнятим;
- відносно різноманітні інтереси, спрямовані не лише на себе, але і на інших;
- конструктивну психологічну установку, що включає довіру до інших, адекватне сприйняття сьогодення, оптимістичне ставлення до майбутнього;
- здатність і потребу до соціальних контактів
- благополучне вирішення завдань вже прожитих етапів життя, життєвий досвід, мудрість.

Отже, можна зробити висновок, що похилий вік у житті людини має свою особливу функцію, яка полягає в оцінці свого життя і його переосмисленні. Завдяки цьому періоду життя людина може займатися самовдосконаленням, самореалізацією за допомогою отримання таких соціально-педагогічних послуг як "Університет третього віку", де надається професійна допомога у визначенні сенсу свого життя і своєї подальшої діяльності в оптимістичному ракурсі.

Література

1. Базаева Ф. У. Проблема самореализации в истории образования и педагогики: аксиологический аспект. *Вестник ОГУ*. 2011. № 2 (121). С. 75-78.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250 000 / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел. Київ : Перун, 2005. 1728 с.

3. Краснова О. В. Исследование идентификации пожилых людей. *Психология зрелости и старения*. 1997. № 3. С. 68-84.

4. Сисоєва С. О. Проблема формування особистості, здатної до творчої само-реалізації. *Зб. наук. праць*. Миколаїв: МФ НаУКМА, 2000. Т. 7: Педагогіка. С. 13-19.

ФАКТОРИ ТА СПОСОБИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ КОЛИШНІХ В'ЯЗНІВ

Рузметова Алла Сергіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Борисюк С. О.

Перебіг соціальної адаптації залежить від багатьох факторів. Деякі з них сприяють успішному "входженню" осіб, які звільнились із місць позбавлення волі, в нове чи змінене середовище, інші, навпаки, цьому перешкоджають. Важливим фактором, від якого залежить соціальна адаптація, є співвідношення між диспозиційною структурою особистості та соціальними очікуваннями середовища [2].

Аналіз змістового наповнення процесу соціально-психологічної адаптації осіб, звільнених із пенітенціарних закладів, його унікальні та універсальні закономірності вказують на не завжди безконфліктний позитивний його розвиток.

Звільнений повинен подолати численні перешкоди внутрішнього (суб'єктивні) і зовнішнього (об'єктивні) характеру. Ці проблеми можуть розподілятися на дві категорії: в першій, як правило, вирішальну роль виконують особистісні індивідуально-психологічні якості людини та її поведінково-вчинкові патерни, тобто фактори суб'єктивного впливу; в другій – переважають ситуації, які визначаються об'єктивними, незалежними чинниками (відсутність житла, проблеми з працевлаштуванням та інше). Такі аспекти потребують різноманітного розв'язку та залежать від віку, статі, освіти, професії та інших соціально-демографічних параметрів особистості.

Необхідність підвищеної уваги з боку держави до колишніх ув'язнених обумовлена низкою причин. Об'єктивними причинами є наступні обставини [2, с. 19]:

- розрив соціальних зв'язків;
- відсутність житлової площі, роботи, документів, що засвідчують особу;
- наявність інвалідності, соціально небезпечних захворювань;
- досягнення пенсійного віку та інші.

Суб'єктивні причини пов'язані, перш за все, з особливостями психології осіб, які вступили в конфлікт із законом. Характерними рисами є асоціальні установки, нехтування суспільними інтересами, психологічна спрямованість на кримінальну поведінку, недовіра до владних структур.

Механізм соціальної адаптації колишнього ув'язненого є система відносин між особою, яка вийшла на свободу, і соціальним оточенням.

На процес соціальної адаптації в даному випадку впливають такі фактори, як [6]:

- ефективність виконання покарання (позбавлення волі);
- моральна, психологічна та організаційна підготовка засуджених до звільнення;
- усвідомлене засвоєння засудженими нових соціальних ролей;
- відновлення соціально корисних зв'язків, правового статусу громадян.

Часто відсутність одного з цих факторів негативно позначається на адаптації звільнених [4]. Можна відзначити, що внаслідок цього можливий високий рівень рецидиву злочинів, причому вже протягом першого року після звільнення.

В. Трубніков говорить про те, що всі ці фактори можна розділити на три основних групи:

До першої групи належить особа самого звільненого: його світогляд, риси характеру, темперамент, інтелект, мораль, правосвідомість, етика, мораль, освіта, спеціальність, трудові навички і т. д.

До другої – умови зовнішнього середовища, особистість звільненого. Наявність житла, прописки, сім'ї і відносини з нею, робота, задоволеність нею і взаємовідносини з трудовим колективом, відносини з членами малих груп, в які звільнений входить за місцем роботи, проживання і т. д., тактика працівників поліції, які здійснюють нагляд.

До третьої групи відносяться умови, в яких знаходився засуджений і які позначаються на його поведінці в перші місяці на волі: організація трудового процесу, структура колективу засуджених, строк перебування у виправно-трудовах установах, навчання, виховний вплив адміністрації, структура малих груп, в які входив засуджений.

В. Трубніков підкреслює, що соціальна адаптація можлива тільки в разі, якщо буде супроводжуватися [6 с. 56]:

- включенням людини у сферу праці (навчання);
- встановленням здорових сімейних відносин (і в батьківській, і в своїй сім'ї);
- відновленням комунікативних громадських зв'язків;
- зміцненням системи моральних цінностей, як регулятора соціальної поведінки.

На думку А. Воробйова відтворення нормальних комунікативних зв'язків – один із найважливіших факторів успіху в процесі адаптації колишніх ув'язнених, встановлення безконфліктних відносин у суспільстві. Пошук спілкування частіше ведеться в знайомому середовищі, де легше орієнтування, отримувати інформацію, знаходити співчуття. Слід зазначити, що близько 70 % звільнених знову потрапляють в те соціальне оточення, яке свого часу згубно впливало на них [3]. Ось чому від того, як складуться відносини між ними та державними структурами, покликаними надавати їм сприяння і здійснювати соціальний контроль, залежить багато чого.

А. Воробйов зазначає, що між тим, відсутність спеціальних установ, центрів, які займалися б адаптацією людей, які відбули кримінальне покарання, створює парадоксальну ситуацію – турбота про їх благополуччя покладена на каральні органи. Практично всі молоді люди після виходу на свободу беруться на облік органами внутрішніх справ. При цьому форми контролю не відрізняються різноманітністю – відвідування на дому, бесіди [6].

Таким чином, дані форми контролю і своєрідної допомоги, викликають серйозні сумніви у осіб, звільнених з місць позбавлення волі, так як подібні заходи сприймаються ними як каральні і не відрізняються від їх колишнього способу впливу та реабілітації ще в стінах в'язниці. Дане негативне розуміння пропонованої допомоги показує недостатню підготовку ще в період адаптації до виходу осіб з місць ув'язнення, а також говорить про необхідність зміни програми реабілітації, створення нової програми і залучення такої категорії осіб, які надають допомогу в реабілітації, яка не буде викликати недовіри, а тільки сприятиме ефективній реадaptaції.

Література

1. Андрушко І. Досвід організації соціально-психологічної роботи із засудженими в установах виконання покарань. Київ : Центр "Альтернатива-В", 2004. 198 с.

2. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Изд. 2-е, перераб. и доп. М. : Большая Рос. энцикл. ; СПб. : Норинг, 2004 С. 18; Глоссарий ru. [Электронный ресурс] URL : www.glossary.ru/cgi-bin/gl_sch2. – Загл. с экрана.

3. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе. М. : Академический Проект, 2002.

4. Плахова О. М. Постпенітенціарна соціальна адаптація: фактори ефективності [Електронний ресурс]. URL : www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Mtpsa/2010_16/Plakhova.pdf.

5. Проблемы социальной адаптации осб, які відбули кримінальні покарання / За заг. ред. Беци О. В. Київ : Атака, 2006. 136 с.

6. Соломатіна К. Ю. Роль психологічної та соціально-виховної роботи в адаптації осіб, звільнених із місць позбавлення волі. Міністерство праці та соціальної політики України. Київ. [Електронний ресурс]. URL : http://www.rusnauka.com/21_NIEK_2007/Psihologia/24203.doc.htm

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Самонкова Екатерина Николаевна
Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова
Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Комарова И.А.

Волонтерство является одной из основных форм проявления социальной активности граждан во всем мире. Утверждение, что волонтерское движение является элементом социальной ответственности и высшего проявления развитого гражданского общества, не случайно. Сегодня роль волонтерского движения приобретает всевозрастающее значение для социального развития общества.

Современное общество как никогда нуждается в осознании необходимости и значимости волонтерских движений. Развитие волонтерской деятельности является важным как для общества в целом, так и для самих волонтеров. Для отдельного человека участие в волонтерской деятельности способствует самореализации и самосовершенствованию, дает возможность получить новые знания и опыт, что, безусловно, является важным особенно для молодых людей. Участие в волонтерской деятельности дает возможность почувствовать себя социально значимым и социально полезным. Государству волонтерский труд помогает эффективнее решать задачи, стоящие перед ним и обществом. Волонтерство положительно влияет на социальное и экономическое развитие страны в целом, помогая решить социально значимые проблемы. Волонтерство положительно влияет и на систему образования, поскольку вовлечение учащейся молодежи в данный вид деятельности способствует формированию у них активной жизненной позиции, развивает их навыки, повышает уровень знаний, поддерживает патриотический дух.

Формы волонтерской деятельности разнообразны: как однократные благотворительные мероприятия и акции, проекты и гранты, целевые программы, лагеря, так и осуществляемые на постоянной основе. В рамках этих мероприятий решаются серьезные социальные, культурные, экономические, экологические проблемы общества.

Волонтерская деятельность направлена на построение социально ответственного общества, путем оказания необходимых гражданам социальных услуг. В основе ее лежит альтруизм, бескорыстие, благородство, гласность, гуманизм, добровольность, законность, милосердие, отзывчивость, самоотверженность, сострадание и человечность [2, стр. 42].

Сферы приложения волонтерского труда могут быть различны. Принято выделять такие виды волонтерства, как культурное, экологическое, событийное и социальное.

Экологическое волонтерство – это уборка парков, лесов, берегов рек и водохранилищ, посадка деревьев; проекты по отдельной утилизации мусора, сбор средств на очистку водоемов и других природных территорий; забота о животных и птицах (устройство бездомных животных, поддержка приютов, сбор средств на лечение животных и корм для них). Культурное волонтерство – это помощь в реставрации памятников архитектуры, культурных объектов; работа по пополнению экспозиционных фондов музеев; организация экскурсий, лекториев, проведение праздников и иных спортивных и культурных мероприятий. Событийное

волонтерство – это разовое участие в волонтерских проектах, направленных на решение конкретной задачи, связанной с определенным событием. Это могут быть спортивные и культурные мероприятия, массовые сборы пожертвований, благотворительные акции. Социальное волонтерство – это добровольное участие в реализации проектов помощи социально незащищенным группам населения.

Следует отметить, что волонтерство тесно связано с понятием "молодежь". Для молодежи характерны те свойства, которые определяют ее роль и место в системе социальных отношений. Молодые люди в силу своего специфического взгляда на общественные проблемы, могут стать инициаторами значительных изменений в обществе. А волонтерство, как общественное движение открывает перспективу подрастающему поколению проявить свои культурные и социальные особенности.

Добровольчество выступает способом выстроить и развивать социальные отношения, получать новые навыки, находить применение своим духовным, моральным качествам, а также оказывать поддержку другим и находить ее самим себе, чувствовать свою пользу и необходимость. Тот факт, что у молодежи еще нет, как у большинства взрослых людей, устоявшихся интересов, объясняет, в определенной степени, характер потенциала и социальных возможностей молодого поколения.

Формально добровольчество не является профессиональным уровнем социальной работы, но при этом выполняет конкретные социальные функции. А именно, волонтерская деятельность направлена на нравственное воспитание, возрождение в социальной среде общечеловеческих ценностей культуры, без которых общество не может стабильно существовать.

Вопрос о возможности использования молодежной волонтерской деятельности можно рассматривать в двух аспектах: влияние волонтерства на саму личность молодого человека, вовлеченного в такую деятельность; влияние молодежного волонтерства на историческую ситуацию, которая сложилась в обществе.

С социальной точки зрения волонтерство направлено на достижение определенных целей, одной из которых выступает формирование сплоченности и стабильности в обществе, а другая на оказание услуг социальной направленности.

В учреждении образования "Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова" волонтерская деятельность получила широкое распространение. Целью этой деятельности является формирование нравственно-этических традиций милосердной деятельности в университете, содействие в духовном развитии, правильной социальной ориентации, самореализации личности студенческой молодежи. Как всякое общественное движение, волонтерство в нашем университете имеет свою структуру, которая включает в себя: отдел воспитательной работы с молодежью, социально-педагогическую и психологическую службу, клуб волонтеров "Рука помощи", координаторов волонтерского движения, волонтерские группы на факультетах.

Основными направлениями деятельности клуба волонтеров "Рука помощи" являются:

- проектная деятельность, направленная на личностное развитие студентов и на оказание помощи социально-уязвимым слоям населения;
- шефство над детскими социальными приютами, детскими домами, школами-интернатами, общественными организациями детей-инвалидов;
- оказание хозяйственно-бытовой помощи, психологической и материальной поддержки ветеранам войны и труда, одиноким пожилым людям, детям-инвалидам, инвалидам-колясочникам;
- проведение инструкторами-волонтерами информационно-профилактических занятий со студентами университета по принципу "равный обучает равного";
- проведение благотворительных и информационно-просветительских акций;
- сотрудничество с благотворительными фондами и организациями, молодежными объединениями [1, стр. 45].

Волонтерство можно рассматривать и как один из способов социализации студентов, активизации их жизни в группе, на факультете – это доказано практикой в нашем университете. Волонтеры там, где нужна их помощь: от событий глобального характера до конкретной ситуации отдельно взятого человека.

Безусловно, волонтерская деятельность студентов имеет свои границы, при всей добровольности участия в ней студентов характеризуется организационными подходами, имеет и свои временные рамки – период обучения в учреждении образования, но вместе с тем сохраняет свою основную направленность – созидание добра одним человеком во благо другого. Личным достижением студента-волонтера остается полученный опыт гуманности и милосердия, умения общения и взаимодействия в различных жизненных ситуациях, проявление заботы, помощи, поддержки, ответственности и многое другое.

Литература

1. Башаркина Е. А., Самонкова Е. Н. Волонтерский менеджмент: учебно-методические материалы / под общ. ред. Е. А. Башаркиной. Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2014. 88 с.

2. Калачева И. И. Организация волонтерской деятельности в студенческой среде. *Проблемы выхавання*. 2003. № 3. С. 38-48.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ В УСЛОВИЯХ ТЦСОН

Сапогова Кристина Игоревна

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, г. Минск

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Тесля А. И.

В статье рассматривается вопрос о необходимости внедрения новых социальных технологий при предоставлении социальных услуг центрами социального обслуживания населения гражданам пожилого возраста для активной и продуктивной старости.

В научной литературе [Е. Холостова, М. Фирсов, Е. Студенова, И. Зайнышев, Н. Платонова] инновации в социальной работе определяются как специфическая практика, которая осуществляется в государственных и негосударственных учреждениях.

Государственная программа "О социальной защите и содействии занятости населения на 2016-2020 г.", а также закон Республики Беларусь "О социальном обслуживании" [1] определяет содержание социальной работы с пожилыми людьми и определяет развитие инновационных технологий обслуживания различных категорий пожилых граждан таких как: пенсионеров, ветеранов ВОВ, инвалидов-пенсионеров.

Приоритетным направлением данной Государственной программы является создание комфортных условий жизнедеятельности пожилых граждан для их социальной интеграции [1]. Данный документ является основанием для разработки и внедрения инновационных технологий социальной работы с пожилыми людьми.

Основными критериями реализации подпрограммы, которая обозначена, как 5 раздел документа, по обслуживанию пожилых людей, являются: качество обслуживания в стационарных и нестационарных государственных учреждениях социальной защиты, обеспечение пожилых инвалидов специальными средствами реабилитации, а также регулярной выплатой пенсий.

В социальной работе, которая направлена на оказание помощи людям в ситуации социального неблагополучия, развитие современных технологий

конкретизируется с учетом специфики нуждающихся в помощи и поддержке [А. Григорьев, Е. Холостова, М. Фирсов, Е. Студенова].

Как показывает практика социальной работы, чаще всего инновационные технологии возникают в системе оказания социальных услуг.

Социальные услуги подразделяются на следующие основные виды: социально-бытовые, направленные на поддержание жизнедеятельности человека в быту; социально-медицинские, направленные на улучшение здоровья пожилого человека и на социально-психологические и коррекционные для успешной адаптации в обществе [2].

В Республике Беларусь центральным звеном в социальном обслуживании являются территориальные центры социального обслуживания населения (ТЦСОН). Социальное обслуживание одинокопроживающих, а также пожилых людей, которые имеют хронические заболевания или инвалидность осуществляется отделениями дневного пребывания ТЦСОН, где и апробируются современные технологии, которые внедряются в практику деятельности центров.

В настоящее время в социальной работе с пожилыми людьми внедряются такие инновации как: дома зимовки, дома совместного проживания, сопровождаемого проживания, гостевые семьи, санатории на дому и другие формы социального обслуживания.

Анализ отношения пожилых людей к качеству социального обслуживания в ТЦСОН Ленинского района г. Минска, показал, что пожилыми людьми высоко оцениваются следующие виды помощи: психологическая помощь и услуги сиделок, материальная поддержка, социально-культурная помощь и обслуживание на дому.



Рис. 1. Потребности пожилых людей в различных видах социальной помощи

Конкретизация приведённых данных показывает, что с возрастом уровень удовлетворенности материальным положением снижается.

С увеличением возраста здоровье пожилых людей ухудшается и возникает потребность в услугах сиделок и обслуживания на дому.

Изучение качества обслуживания в ТЦСОН показал, что большинство пожилых людей, удовлетворены услугами, предоставляемыми центром.

Таблица 1

Удовлетворенность услугами, оказываемыми персоналом центра

Удовлетворенность услугами	60-74 лет	75-79 лет	80 лет и старше
Удовлетворены	85%	92%	95%
Частично удовлетворены	14%	7%	4%
Не удовлетворены	1%	1%	1%

Популярностью у пожилых людей пользуется такая новая форма как: "Дома зимовки", в которых проживает двое-трое соседей в одном доме, где их обслуживает социальный работник, медицинская сестра и другие специалисты.

Такая форма работы, как "Дома совместного проживания" используется пожилыми людьми, которые проживают в частном секторе.

Необходимой формой является "Гостевая семья" которая предусматривает прием на проживание в семью одиноких пожилых людей.

Также одной из востребованных форм социального обслуживания пожилых людей является "Санаторий на дому", где предоставляется медико-социальное обслуживание, питание, физиотерапевтические услуги.

Среди современных технологий социальной работы с пожилыми людьми можно выделить самопомощь и взаимопомощь как ведущую форму социальной работы с пожилыми людьми. В мини-группах (5-7 человек), пожилые люди имеют общие проблемы и решают их сообща.

Популярным и востребованным среди пожилых людей является участие в социальном проекте "Университет третьего возраста", в котором пожилые люди обучаются компьютерной грамотности, изучают иностранные языки, основы журналистики, психологии, финансовой грамотности, а также занимаются в различных клубах, таких как: "Клуб польского языка".

В последнее время активно внедряется использование социального проектирования в социальной работе с пожилыми людьми, которое позволяет, с одной стороны, решать социальные проблемы пожилых людей, а, с другой стороны, развивать их социальную активность.

Таким образом, современные технологии социальной работы с пожилыми людьми находятся в постоянном развитии, так как они наиболее актуальны в системе обслуживания и самообслуживания.

Литература

1. Об утверждении Государственной программы о социальной защите и содействии занятости населения на 2016–2020 годы. [Электронный ресурс]. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.by>. – Дата доступа: 11.04.2019.

2. О социальном обслуживании [Электронный ресурс] : Закон Респ. Беларусь от 22 мая 2000 г. № 395-3 : с изм. и доп. от 25 дек. 2017 г. № 31-3 // Национальный Интернет-портал Республики Беларусь.. URL: <http://pravo.by/document/?guid=3961&p0=H10000395>. - Дата доступа : 11.04.2019.

3. Холостова Е.И. Технологии социальной работы : уч. пособ. М.: ИНФРА-М, 2017. 400 с.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ГРУПОВІЙ ДОБРОЧИННІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сіренко Юлія Сергіївна

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м Суми

Науковий керівник – канд. пед. наук, ст. викл. Кирилюк А.В.

Виховання особистості – багатоаспектна проблема, на розв'язання якої спрямовані зусилля різних інституцій і фахівців. Урбанізоване, інформаційно насичене, нестабільне сучасне суспільство зумовлює підвищену увагу саме до виховання соціально значущих якостей особистості. Адже в такому суспільстві набувають сили тенденції поширення індивідуалізму, егоїстичних настроїв і девіацій, беззмістовного проведення дітьми і молоддю дозвілля, які виявляються: у зухвалій поведінці, неповазі до старших, їхніх цінностей і життєвого досвіду та ін.

Студентська молодь завжди була й залишається носієм прогресивних поглядів національного світогляду, рушійною силою соціальних змін у суспільстві. Тому

пріоритетним завданням сучасного виховного процесу є забезпечення можливостей постійного морально-духовного зростання молоді, підготовка студентів до активної, творчої, соціально значущої діяльності.

Основні вимоги щодо виховання молоді знайшли своє відображення у Законі України "Про освіту", Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державній національній програмі "Освіта" ("Україна XXI століття"), Концепції національного виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та інших нормативних документах, які визначили стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи забезпечення розвитку особистості й, передусім, засвоєння студентською молоддю гуманістичних цінностей суспільства.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства постає ряд нових викликів і завдань, пов'язаних із переосмисленням соціального досвіду, традицій, виховного потенціалу різних середовищ і видів діяльності, організації виховного процесу, критеріїв вихованості. Вони актуалізуються станом загальної соціокультурної ситуації і вразливих категорій населення (дітей-інвалідів і сімей з дітьми-інвалідами, дітей-сиріт і позбавлених батьківського піклування, безпритульних дітей, біженців, людей похилого віку та ін.), що потребують захисту та підтримки.

Оновленням підходів до процесу виховання у сучасній освіті, забезпечення виховання людини освіченої та розвинутої духовно у своїх роботах розглядали дослідники: І. Бех, В. Бутенко, В. Білоусова, О. Виговська, О. Вишневський, С. Гончаренко, Г. Пустовіт, С. Рудаківська, А. Сиротенко, О. Савченко, О. Столяренко, Л. Ткачук та ін.

Морально-духовний розвиток людини неможливий без сучасних цивілізованих форм взаємодії, без уміння співпереживати, виявляти дієву участь, милосердя і турботу. Адже саме ці цінності гармонізують особисті й суспільні інтереси, слугують основою культури поведінки особистості, її суспільно активного способу життя. [1, с. 28].

Соціально-педагогічний підхід щодо формування соціально значущих якостей підростаючої особистості найбільшою мірою розкривається у контексті організації й здійсненні добродійної та волонтерської діяльності дітей, спрямованої на підтримку і допомогу різним соціально вразливим групам населення, особливо тим, хто опинився у складних життєвих обставинах.

Добродійність як вид діяльності, пов'язаний з наданням допомоги та підтримки тим, хто її потребує, виходячи із загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги, яка здійснюється виключно безкорисливо, завжди була невід'ємною частиною української культури та традицій. [3, с. 64]. Залучення дітей та молоді до добродійної діяльності є одним зі шляхів формування у них громадянської позиції та розв'язання гострих соціальних питань.

Основна мета групової добродійної діяльності полягає в тому, щоб сформувати мотивацію і залучити до такого виду соціально ціннісної діяльності різні вікові групи дітей та молоді, формувати у них чуйне ставлення до потреб і проблем інших людей, навчати компетентному поведінню у різних життєвих ситуаціях і з різними суб'єктами соціальної взаємодії.

Добродійна діяльність, попри всі застереження, містить великий виховний потенціал і може сприяти зміні загальної соціально-педагогічної ситуації на краще. Добродійна групова діяльність, до якої долучаються діти і молодь, як переконує вже наявний досвід та результати наукових досліджень лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, може реалізовуватися як напрям профілактики девіантної поведінки, беззмістовного проведення вільного часу, споживацтва, індивідуалізму, чинник виховання гуманного ставлення до інших (насамперед, менш захищених і тих, хто опинився у складних життєвих обставинах),

формування гуманістичної свідомості, відповідальної поведінки, навичок та умінь компетентного поводження у різних життєвих ситуаціях і з різними категоріями населення.

Соціально-педагогічний підхід до формування соціально значущих якостей підростаючої особистості найбільше розкривається у контексті організації і виконання добродійної, волонтерської діяльності дітей та молоді, спрямованої на підтримку і допомогу різним соціально вразливим групам населення та тим, хто вже опинився у складних життєвих обставинах. Цільовими групами добродійної діяльності можуть бути: діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування; однолітки, у яких індивідуальна форма навчання у зв'язку зі станом здоров'я (ДЦП, післятравматичні стани, тяжкі захворювання); ветерани війни і праці; обдаровані діти, які не мають достатніх умов для самореалізації, та інші. Добродійна групова діяльність може проводитися у дитячих будинках, притулках, соціально-реабілітаційних центрах, пенітенціарних установах, за місцем проживання і навчання дітей та учнівської молоді як у закладах дошкільної освіти, так і в закладах середньої освіти.

Добродійна діяльність дає учням змогу самореалізуватися у своїх найкращих здібностях й уміннях. Спілкуючись з різними вразливими категоріями людей, на яких спрямовується така діяльність, діти глибше пізнають реальне життя, навчаються розуміти потреби і проблеми інших, враховувати причини і наслідки різних явищ соціального життя, а також вчинків і поведінки. У їхньому подальшому житті це завжди буде слугувати правильним орієнтиром.

Залучення особистості до сфери волонтерської діяльності призводить до позитивних змін у світогляді молодшої людини, зміни комунікативної свідомості, таких особистісних новоутворень як соціальна та інтелектуальна активність, соціальна компетентність та уміння діяти у нестандартних життєвих ситуаціях. Якісним фактором у волонтерській діяльності є те, що, вносячи зміни в соціум, людина змінюється сама. Предметом змін виступає сам суб'єкт, який здійснює громадську діяльність. Добродійна діяльність та підготовка до неї забезпечує оптимальні умови для розвитку та самовдосконалення особистості молодшої людини. [2, с. 81].

Виховання соціально значущих якостей підростаючих поколінь є обов'язковою умовою розбудови громадянського суспільства, оптимізації соціального розвитку, відповідно до вікових потреб особистості і потреб соціуму.

Як засвідчують дані досліджень лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України, численні труднощі та упущення виховання часто спричинені недооцінкою ролі участі дітей у суспільному житті та соціально-ціннісній діяльності, значення соціальних якостей для успішної соціалізації. Складною науково-педагогічною проблемою є пошук шляхів та механізмів оптимізації виховання таких якостей.

Головне завдання суспільства – надати оптимальні можливості для соціальної самореалізації, яка згодом допоможе молодим людям стати справжніми лідерами, які забезпечать економічний та культурний розвиток держави.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посіб. Київ : ІЗМН. – 2003. – 203 с.
2. Вікіпедія. [Електронний ресурс]. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Милосердя>.
3. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 2007. Т. 2.-е. 327 с.
4. Костюченко А. А. Формирование социально-значимых качеств личности в условиях ученического самоуправления : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Воронеж, 2010. 30 с.

5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / [О. В. Безпалько, Т. Ф. Алексеєнко, Ж. В. Петрочко, Т. К. Окушко, І. Д. Зверєва та ін ; за заг. ред. І. Д. Зверєвої]. Київ : Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ У СІЛЬСЬКІЙ ГРОМАДІ

Чиж Катерина Вікторівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Сватенков О. В.

Актуальність проблеми. У сучасній Україні спостерігаються негативні демографічні наслідки трудової міграції. Наша держава одна із тих країн, де явище трудової міграції є способом подолання глибокої і системної економічної кризи. Та хоча економічний стан – це важлива проблема, однак існує більш важливіша це діти трудових мігрантів, які залишилися без уваги та піклування. Сім'я – це основний інститут соціалізації дитини в суспільстві, що формує в неї систему цінностей і переконань та є головним чинником становлення майбутнього сім'янина. Часткова чи повна ізоляція створює бар'єри для успішної адаптації та інтеграції особистості в соціумі.

Аналіз останніх досліджень. Наукові дослідження проблем дітей трудових мігрантів висвітленні у працях Ю. Римаренко, В. Мухіної, В. Торохтія та І. Крупника. Виховання дитини у сім'ї трудових мігрантів може стати причиною відхилень у її сімейних уявленнях – так вважають науковці А. Бережна, М. Докторович, Т. Димнова, М. Мушкевич.

Проте, зважаючи на наполегливі спроби багатьох дослідників розкрити особливості негативного впливу на дитину її розвиток та соціалізацію, але малодослідженим є питання проблем дітей трудових мігрантів в сільській місцевості, яке на сьогодні залишається відкритим і актуальним.

Мета – здійснити теоретичний аналіз соціально-психологічних проблем та їх особливості у дітей трудових мігрантів, які проживають в сільській місцевості.

Виклад основного матеріалу. Новим соціальним феноменом сучасності можна вважати появу в Україні сімей трудових мігрантів. Згідно зі статистичними даними, лише 6 % заробітчан не мають дітей. У більшості мігрантів їх двоє або троє. Тобто, якщо Україну покинуло сім мільйонів громадян (і це лише офіційні дані), без батьківського піклування нині живе приблизно 7,5–9 млн неповнолітніх. Тільки у Львівській області проживає приблизно 20 тисяч дітей, батьки яких перебувають на заробітках, практично в кожному класі є один, двоє або й троє учнів, у котрих мама, тато, а іноді і двоє батьків знаходяться на заробітках за кордоном [1, с. 49].

Такий стан в країні спричинив цілу низку негативних суспільних явищ. Насамперед, колосальної руйнації зазнав такий соціальний інститут як сім'я. Коли її члени розкидані по різних країнах, сім'я має надзвичайно низькі шанси на збереження. Діти залишаються під опікою лише одного з батьків, або дідуся та бабусі чи інших родичів [2, с. 29].

Таким чином, батьки, які їдуть за кордон, щоб забезпечити майбутнє своїх дітей, часто неспроможні контролювати їхнє сьогодення. З одного боку, можливість сімей мігрантів отримувати вищі доходи завдяки матеріальній підтримці позитивно впливає на стан здоров'я дітей, за рахунок покращення якості харчування, можливість отримати вищу освіту тощо. З іншого боку – неможливість повною мірою реалізувати виховну функцію, сутність якої полягає у передачі дітям соціального досвіду в процесі їх входження в систему суспільних відносин, знань, орієнтацій, норм поведінки, умінь і навичок, необхідних для моральної життєдіяльності, оскільки тільки

повноцінне грамотне сімейне виховання розвиває здібності, здорові інтереси та потреби дитини, формує правильний світогляд, позитивне ставлення до праці, сприяє прищепленню гуманних моральних якостей, розумінню необхідності дотримуватися правових і моральних норм життя і поведінки [3].

Інколи в окремих випадках проявляються позитивні зміни у поведінці дітей із сімей трудових мігрантів – формування самостійності, відповідальності, зростання поваги до батьків, їх праці, зароблених коштів. Проте, як показує практика, ці випадки є одиничними.

Відповідно відсутність батьків спричиняє виникнення ряд соціально-психологічних проблем у дітей трудових мігрантів, які проживають у сільській місцевості, серед яких можна виділити такі:

- проблеми психологічного характеру: сум за батьками, неможливість звернутися за порадою, пригнічений стан, нестача батьківської ласки, відсутність підтримки, почуття незахищеності, складнощі у прийнятті рішень;

- проблеми фізичного характеру: затримка фізичного, мовного або моторного розвитку, прояви неврозподібної симптоматики (розлади сну, апетиту), психосоматичні захворювання;

- проблеми соціального характеру: знаходження спільної мови з оточенням (несумісність поглядів із родичами, сварки з сестрами/ братами, образи, непорозуміння з друзями), побутові проблеми (відсутність навичок самообслуговування) відсутність економічних знань (вміння цінувати гроші, розпоряджатися ними), порушення розуміння рольових відносин у сім'ї тощо;

- проблеми педагогічного характеру: відсутність мотивації до навчання, зниження успішності, небажання виконувати домашні завдання, проблема організації дозвілля, зміна цінних орієнтацій (духовні цінності підмінюються цінностями матеріальними) тощо [4, с. 22]. Загалом можна сказати, що всі ці проблеми є причиною виникнення явища сімейної деривації, адже відсутність можливостей задоволення потреби у взаємодії негативно впливають на стан організму, які породжують.

Всі ці проблеми характерні і для дітей які проживають в місті. Однак діти, які проживають в сільській місцевості можуть страждати від жорстокого поводження з боку оточуючих, адже лупцювати дитину за поганий вчинок в селі вважається допустимою нормою.

Однією з вагомих проблем дітей трудових мігрантів в селі є проблема дозвілля. Тому що, в сільській місцевості відсутні заклади для позашкільного розвитку, окрім клубу, церкви та місцевого бару дітям нема куди піти, а так як діти залишаються без батьківського контролю, то в більшості випадків обирають бар, адже там продають алкоголь, а це дає можливість позбавитись від власних проблем та згаяти час. Сама ця проблема і породжує інші, такі як, прояви девіантної поведінки та правопорушень, прогулювання уроків та погіршення успішності внаслідок цього; скоєння дрібних правопорушень (хуліганство, бійки, агресивна поведінка, пошкодження шкільного інвентарю), порушення громадського порядку; скоєння злочинних дій, крадіжок; потрапляння до "поганих" компаній; поява шкідливих звичок; вдавання до обману [1, с. 50].

Також у дітей виникають проблеми у відносинах з дорослими, які ними опікуються, а саме: відсутність авторитету "опікуна" у дітей та, як наслідок, неслухняність, неспроможність опікуна замінити батьків, прагнення контролювати дитину, обмеження самостійності, невиконання обіцянок, недостатність уваги до дитини. Той факт, що дитина не слухається дорослих, свідчить не тільки про невихованість дитини або неповагу до дорослих. Це також може бути проявом відсутності педагогічних навичок у дорослих, які наглядають за дитиною, особливо у людей похилого віку, низького рівня педагогічної культури в цілому [3].

Отже, діти трудових мігрантів, що проживають в сільській громаді загалом, мають ті ж проблеми, що й діти в місті: складності процесу соціалізації особистості, проблеми з навчанням, побудови взаємин з протилежною статтю, переживання за

батьків, неспокій, самотність, страх, надмірні намагання самоствердитися. Але для дитини що проживає в селі додаються ще такі проблеми, як жорстоке поводження над дитиною, а також це проблеми з дозвіллям, що нерідко є причиною виникнення інших це проявляється у девіантній поведінці, конфліктах. Проблеми, які вирішує звичайна дитина в сім'ї через поради батьків, діти трудових мігрантів не завжди можуть розв'язати в своєму соціальному оточенні, а до педагогічних працівників своїх навчальних закладів, вони не звертаються. Причинами цього є відсутність довіри до вчителів, впевненість, що допоможуть тільки батьки або члени сім'ї, незнання про наявність психолога або соціального педагога в школі та можливість проконсультуватися в них.

Література

1. Гордієнко Н. В., Ізотова А. Ю. Соціально-педагогічні засади профілактики деформацій соціалізації дітей з сімей трудових мігрантів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. Черкаси: Черкаський національний університет ім. Богдана Хмельницького, 2008. Вип. 123. С. 48-51.

2. Малиновська О. А. Трудова міграція: соціальні наслідки та шляхи реагування. Київ: НІСД, 2011. 40 с.

3. Пігіда В. М. Діти трудових мігрантів як об'єкт соціально-педагогічної діяльності. [Електронний ресурс]. URL: http://archive.nbuu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2011_21/pihida.pdf.

4. Соціально-педагогічна робота з дітьми трудових мігрантів : збірник матеріалів / упор. Н. Цюпер. Івано-Франківськ : ЦППСР управління освіти і науки, 2013. 44 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Шульгіна Людмила Володимирівна
ВКНЗСОР "Путивльський педагогічний коледж ім. С. В. Руднева", м. Путивль
Науковий керівник – викладач вищої категорії, ст. викл. Ковальова С. А.

Дошкільне дитинство – унікальний період в житті людини, час, коли формується здоров'я, здійснюється розвиток особистості. Саме цей період є сензитивним для формування первинного світогляду дитини, самосвідомості, розвитку соціальних властивостей тощо.

У цьому віці дитина перебуває в повній залежності від оточуючих її дорослих – батьків та педагогів. Від того, якими є умови розвитку малечі в соціальному довіллі залежить її подальша життєва позиція.

Питання діяльності соціального педагога в загальноосвітніх та закладах вивчали вітчизняні дослідники Є. Бойчук, І. Зверева, А. Капська, В. Поліщук та ін. [1; 4; 5; 8]. Науковці розкривають зміст соціального виховання дошкільнят, наголошують на важливості співпраці з батьками, потребі у розширенні функцій закладу дошкільної освіти, шляхом запровадження соціально-педагогічного патронату сімей, що виховують дітей дошкільного віку, в тому числі з вадами психічного розвитку, які з різних причин не відвідують ЗДО. На думку дослідників, залучення соціального педагога закладу дошкільної освіти сприятиме попередженню негативних проявів насильства над дітьми, своєчасній нейтралізації несприятливих наслідків руйнування сім'ї, організації різноманітних виховних заходів як у закладі дошкільної освіти, так і в мікрорайоні.

Соціальний педагог у закладі дошкільної освіти – новий тип педагога. Він допомагає вихованцю зрозуміти навколишній світ, піклується про формування

моральних, загальнолюдських цінностей, аналізує процес формування особистості, як соціальний процес, процес розвитку її нахилів та здібностей.

Пізнавальні процеси: сприйняття, увага, уява, пам'ять, мислення, мова – виступають як найважливіші компоненти будь-якої людської діяльності. Для того, щоб задовольнити свої потреби, спілкуватися, грати, вчитися і працювати, людина повинна сприймати світ, звертати увагу на ті чи інші моменти або компоненти діяльності, представляти те, що йому потрібно робити, запам'ятовувати, обдумувати, висловлювати судження. Тому, без участі пізнавальних процесів людська діяльність неможлива, то вони виступають як її невід'ємні внутрішні моменти. Вони розвиваються в діяльності, і самі є особливими видами діяльності [3, с. 204].

Розвиток людських задатків, перетворення їх у здібності – одне із завдань навчання і виховання, вирішити яку без знань і розвитку пізнавальних процесів не можна. По мірі їх розвитку, удосконалюються і самі здібності, купуючи потрібні якості. Знання психологічної структури пізнавальних процесів, законів їх формування необхідно для правильного вибору методу навчання і виховання [8, с. 126].

Гра має виняткове значення для психічного розвитку дитини і являється ведучою діяльністю в дошкільному віці. Це змушує деяких дослідників переглянути статус гри в житті дітей дошкільного віку .

Гра є тією універсальною формою діяльності, всередині якої відбуваються основні прогресивні зміни в психіці та особистості дитини-дошкільника, гра визначає його відношення з оточуючими людьми, готує до переходу на наступний віковий етап, до нових видів діяльності [7, с. 263].

Ігрова терапія являється досить молодого галуззю сучасної психології та соціально-педагогічної діяльності, яка орієнтується переважно на роботу з дітьми. З'явившись у перш. пол. XX ст. в надрах психоаналізу, ігрова терапія поступово розповсюдилася по широкому спектру напрямків, знаходячи теоретичне обґрунтування різноманітністю своїх методів [9].

Ігрова терапія задовольняє потребу дитини у фізичній активності, в грі діти витрачають енергію, готуються до обов'язків в дорослому житті, долають труднощі і звільняються від фрустрації. Вони відчувають фізичний контакт, задовольняють свою потребу в змагальності, реагують на агресію в соціально прийнятній формі і навчаються взаємодіяти з іншими людьми [11].

Ігрова терапія в роботі соціального педагога з дітьми дошкільного віку слугує кращому і ефективнішому перебігу процесу соціально – педагогічної роботи бо гра – явище соціальне за своїм походженням та змістом, вона є історичним утворенням зумовлена розвитком суспільства, його культури. Це особлива форма життя дитини в суспільстві, у яких діти в ігрових умовах виконують роль дорослих, відтворюючи їхнє життя, працю та стосунки. Характеризуючи гру дошкільнят, слід звернути увагу на її роль і характер [10].

Мотиви гри закладені в самому її змісті. Дитину цікавить не стільки результат, скільки сам процес. Також важливим є і прагнення до певної мети, розмови, стосунки з іншими людьми. Усе це зумовлює результативність гри, яка виражається не в матеріальних, а у пізнавальних, емоційних надбаннях, що накопичується дитиною в ході ігрової діяльності. Гра є засобом відображення навколишньої дійсності, способом освіти діяльність та взаємини дорослих у доступній для дитини формі. Зміст ігрових дій визначається тими практичними завданнями, що їх розв'язують дорослі для досягнення певної мети. При цьому іграшки та інші різноманітні предмети змінюють об'єкти [9].

Отже, гра – це особливий вид активності дитини, що дозволяє їй у безпечній ситуації накопичувати власний емоційний і соціальний досвід, отримувати знання та вдосконалювати наявні вміння і навички. Гра для дітей – це спосіб навчитися тому, чому їх ніхто не може навчити. Це спосіб дослідження й орієнтування у світі, просторі

та часі, речах, тваринах, структурах, людях. Діти бувають не в змозі усвідомити і розповісти про свої проблеми, а у грі зі щирим дорослим вони отримують можливість висловити, подолати та вирішити власні проблеми, травми, накопичені емоційні переживання і труднощі.

Саме тому ігрова підтримка вихованців, що передбачає забезпечення ігрової розвиваючої діяльності дітей, комплекс заходів, спрямованих на підбір ігрових засобів та обладнання, розробку технік і технологій їх використання соціальним педагогом в умовах конкретного дошкільного закладу, повинна включати в себе й елементи ігротерапії.

Література

1. Бойчук Є. І. Гра як засіб виховання та навчання [Електронний ресурс]. URL: <http://predmeti/psikhologija/ua>.
2. Бондаревська Л. Л., Аврамченко С. М., Євтушенко І. В. Ігрові технології в роботі психолога та соціального педагога. Київ : Марич, 2018. 80 с.
3. Выготский Л. С. Психология / Собр. соч., Т. 4. М., 1984. 423 с.
4. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю : монографія. Київ : Правда Ярославичів, 1998. 613 с.
5. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
6. Кудряшова Г. Л. Цілі ігрової терапії [Електронний ресурс]. URL: <http://newsme.com.ua/tech/health/1028030/>.
7. Максименко С. Д. Загальна психологія : підручник. Вінниця : Нова Книга, 2001. 2-ге вид. 704 с.
8. Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістові модулі, інформаційне забезпечення): навч.-метод. посіб. Суми : ВТД "Університетська книга", 2007. 330 с.
9. Поліщук Ю. П. Особистості розробки технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми і підлітками та їхнє застосування [Електронний ресурс]. URL: <http://www.osvita.ua/school/theory/1378/>.
10. Фрадіна Н. В. Особливість терапевтичних ігор [Електронний ресурс]. URL: <http://ability.org.ua/korekcijno-reabilitacijnij-pidrozdil/>
11. Фролов М. К. Игровая терапия. [Електронний ресурс]. URL: <http://psychoterapewt.com.ua/uk/services-analyst/therapy>

РОЗДІЛ III.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ І МЕНЕДЖМЕНТУ ЗАКЛАДІВ, УСТАНОВ ТА ОРГАНІЗАЦІЙ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Варнава Павлина Володимирівна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викл. Кирилук А. В.

Вивчення світового досвіду підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери є одним з найважливіших інструментів розробки і впровадження нових ідей, який надає можливості глибше осмислити специфіку соціальної роботи, запобігти помилкам при підготовці працівників соціально-педагогічної сфери у нашій країні, упровадити в навчання основні концепції, що пройшли випробування часом: поєднання теорії та практики, тісну міждисциплінарну інтеграцію.

Аналіз наукового доробку Н. Абашкіної, Т. Кошманової, Н. Микитенко, Я. Морітз, Л. Пуховської, О. Сухомлинської засвідчує інтерес провідних науковців до проблеми професійної підготовки соціальних працівників та шляхи її оптимізації в умовах розвитку сучасних національних систем. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує питання особливостей анімаційної діяльності у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери у світовому вимірі.

Загалом, нами встановлено, що робота аніматора в зарубіжних країнах базується на принципах і цінностях активного ентузіазму і реалізується в інституційних межах, які можуть набувати різні форми (асоціації, соціальні установи, установи культури і освіти, міністерства). Анімаційна робота вимагає різних прийомів, що зобов'язують аніматора бути компетентним, кваліфікованим, здійснювати різноманітну практику освітньої, культурної, мистецької, громадської, спортивної та інших видів діяльності [1, с. 18].

Власне термін фахівця з організації дозвілля в різних країнах трактується по-різному. Наприклад, в Італії, Іспанії, Франції, фахівців дозвільної сфери називають соціокультурними аніматорами, у Німеччині – педагогами вільного часу, в США – терапевтами-рекреаторами, а у Великобританії – соціальними працівниками [2].

При цьому кожна країна має власну концепцію підготовки фахівців дозвільної сфери. Її основні форми і методи відображають національну культуру, традиції, специфіку суспільно-історичного розвитку. Наприклад, у Канаді та США діють певні вікові обмеження та вимоги освітнього характеру; в Індонезії, Новій Гвінеї, Швейцарії потрібно мати практичний досвід соціально-культурної роботи; в Австрії діє психологічний допуск тощо.

Велику частина навчального процесу фахівців соціально-педагогічної сфери в закордонних програмах належить практичному навчанню: наприклад, у Франції обсяг практичного навчання складає 55-65 % усього навчального процесу, у Великобританії – 50 %, в Італії – 40 %, у Німеччині – 35-40 %, у Бельгії – 30 %, в Польщі та Данії – 25 % і 20 % відповідно. Викладачів навчальних закладів, які надають допомогу

студентам під час проходження практики в організаціях і агентствах, називають тьюторами [1, с. 45].

Ознайомлюючись із досвідом підготовки аніматорів у Франції, де це явище дуже розвинуто, В. Кірсанов вказує на те, що аніматор – це "кваліфікований працівник соціовиховної анімації, функції якого полягають у розвитку виховного, культурного та спортивного потенціалу людини; спеціаліст соціальної галузі, який допомагає задовольнити потреби, бажання й запити різних соціальних верств населення; агент культурної та громадської діяльності, покликаний підвищувати суспільну свідомість, покращувати життя громади, розвивати культурну демократію" [2].

Розглядаючи досвід Німеччини, варто відмітити педагога вільного часу, який класифікується німецькими вченими і практиками як працівник сфери послуг високої кваліфікації. Його пріоритетне завдання полягає в організації дозвілля та спілкування населення. А тому цей фахівець повинен уміти налагоджувати відносини з представниками різних соціально-демографічних верств населення, розпізнавати й аналізувати потреби відвідувачів дозвіллевих закладів, сприяти задоволенню інтересів населення, допомагати вирішувати різноманітні проблеми підлітків та молоді, спрямовувати їх на прийняття самостійних рішень, що не суперечать педагогічним основам; під час виконання своїх функціональних обов'язків здійснювати педагогічний вплив [3, с. 14].

Якщо брати до уваги освітню систему Швейцарії, то, у порівнянні з Німеччиною, спостерігаються сутнісні відмінності між кантональними та комунальними "системами освіти". Звертає на себе увагу, насамперед, діяльність понад 120-ти коледжів, які пропонують широкий вибір спеціальностей. Їх випускники отримують вже за рік сертифікат, який дозволяє працювати за обраною професією, а вже за два роки здобувають диплом про середню фахову освіту. Повний курс становить три або чотири роки, по закінченні майбутнім фахівцям присвоюють вузівський ступінь бакалавра.

Основною ціллю професійної підготовки майбутніх фахівців у соціальній сфері в Швейцарії полягає у наданні загальної професійної підготовки, а спеціалізацію майбутні фахівці можуть отримати після закінчення навчання, включаючись у будь-яку діяльність у соціально-педагогічній сфері. Ряд навичок майбутньої діяльності студенти отримують у конкретній соціальній сфері у ході проходження практик та підготовки рефератів. Оцінювання діяльності студентів може здійснюватись систематично, але, переважно, проводиться у кінці певних періодів навчання.

Так, у Швейцарії відповідальність за організацію освіти розподіляється між державою, кантонами і громадами. Кожен кантон має власне шкільне законодавство, тут відсутня єдина національна система освіти, немає також національного міністерства освіти. Така децентралізована система склалася внаслідок існування різних культур і мов.

У Швейцарії поняття "аніматор" ототожнюється з поняттям "соціальний педагог". Школи з підготовки соціальних педагогів та аніматорів об'єднуються в свої власні асоціації. Таким чином, у Швейцарії є Асоціація шкіл соціальної педагогіки (включає 14 шкіл) та Асоціація соціокультурної анімації (включає 4 школи). Але якщо поза рамками Асоціації існує університет з підготовки соціальних педагогів, то жоден університет в країні не готує повноцінних фахівців у галузі анімації.

Підготовка кадрів з анімаційної діяльності в Швейцарії здійснюється на рівні коледжу, практично поза університетськими структурами, це і є те, що відрізняє її від Канади, США, де підготовка педагогів вільного часу є частиною університетської системи. Характерною рисою Швейцарії є те, що студентами таких шкіл стають люди більш старшого віку. Так, аналіз вікової категорії студентів у німецькомовній частині Швейцарії засвідчив, що близько 60 % всіх студентів старше 30 років, близько 17 % – старше 40 років. Лише 10 % серед них мають вік від 21 до 25 років. Це пояснюється

тим, що організація дозвілля населення вимагає "особистої зрілості" фахівця, яка пов'язана з віком і життєвим досвідом.

Як показують результати вивчення закордонного досвіду, узагальнюючим є той факт, що в основі професійної підготовки фахівців соціально-культурної сфери лежить дві фундаментальних концепції: ідея професіоналізму та ідея прав людини [4, с. 18].

Отже, найбільш доцільним вважаємо враховування при професійній підготовці педагогів, на значимість програм післядипломної освіти фахівців соціально-педагогічної сфери, на інтеграцію та концентрацію програм професійної підготовки майбутніх фахівців, пролонгацію термінів професійної підготовки, програм навчання, які йдуть в ногу з часом і сучасними проблемами.

Разом з тим, до системи підготовки фахівця соціально-культурної сфери є загальні вимоги, які визначають придатність людини до соціально-культурної роботи. Адже модель фахівця соціально-культурної сфери відрізняється від інших суміжних спеціалізацій своїм творчим характером. Так, важливим елементом у підготовці фахівця соціально-культурної сфери є не тільки глибина засвоєння навчального матеріалу, викладеного в аудиторії і підручниках, а й здатність використовувати набуті знання у практичній ситуації; синтезувати їх і творчо підходити до вирішення поставлених завдань.

На основі вивчення наукових джерел можемо констатувати те, що спільним у підготовці зарубіжними країнами фахівців соціально-культурної сфери є і те, що складні функції рекреаційного, дозвілєвого, культуротворчого потенціалу реалізуються лише тими фахівцями, які мають університетський рівень освіти, а також отримали додаткові знання в галузі соціальної роботи, соціальної педагогіки, інших суміжних дисциплін.

Література

1. Дудликова В. З. Социально-культурная работа за рубежом. М. : МГУКИ, 2008. 97 с.
2. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах. К. : Кондор, 2008. 408 с.
3. Приезжева Е. М. Социально-культурная анимация в туризме. М.: Турист, 2008. 63 с.
4. Петрова І. В. Стан та перспективи підготовки фахівців дозвілєвої сфери в зарубіжних країнах. *Матеріали міжнародної наук.-практ. конференції "Педагогічні та рекреаційні технології в сучасній індустрії дозвілля"*. Київ: Видавництво Київського державного університету, 2008. С. 12-18.

ДІЯЛЬНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Гусак Регіна Вікторівна

Національний університет
"Чернігівський колегіум" імені
Т. Г. Шевченка, м. Чернігів
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Завацька Л. М.

Система освіти в Україні розглядається як основа національного і духовного відродження суспільства. Її основне завдання полягає у вихованні покоління людей, які здатні оберігати та примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати незалежну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти.

У ст. 53 Конституції України, законах "Про освіту", "Про основи соціальної захищеності інвалідів України", "Про охорону дитинства" засвідчено право інтеграції дорослих і дітей з особливостями розвитку та створення для них відповідних соціально-економічних умов.

Діюча в нашій державі протягом десятиліть система спеціальних навчально-виховних закладів має чітку і диференційовану систему закладів восьми типів для кожної категорії дітей, що мають особливості психофізичного розвитку (глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями опорно-рухової сфери, затримкою психічного розвитку, обмеженими розумовими можливостями, мовленнєвими вадами).

Характерною особливістю сьогодення системи спеціальної освіти в Україні є реконструювання її на демократичних засадах. Намітилась тенденція переходу до альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх послуг.

Держава посилила увагу до проблем дітей-інвалідів, гуманістичні підходи до освіти яких базуються на принципах:

- природної соціалізації (не відривати дитину від сім'ї);
- додаткових моделей спеціальної освіти, вибору батьками форм і видів майбутньої освіти [6].

Навчально-реабілітаційні центри – це навчальні заклади, які незалежно від форми власності та підпорядкування мають на меті здійснювати навчальну та реабілітаційну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами, зумовленими складними порушеннями розвитку, тобто дітьми, які мають два або більше порушень розвитку.

Головними завданнями діяльності навчально-реабілітаційних центрів і, зокрема, Чернігівського навчально-реабілітаційного центру № 2 є забезпечення системного кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу дітей із складними порушеннями розвитку, проведення корекційно-розвиткової роботи, надання реабілітаційних послуг згідно з індивідуальною програмою реабілітації дитини з інвалідністю, а також здійснення заходів щодо соціалізації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у суспільство (соціальна інклюзія).

Серед напрямків інклюзії, які здійснює Комунальний заклад "Чернігівський навчально-реабілітаційний центр № 2" надзвичайно важливим для дітей зі складними порушеннями інтелектуального розвитку є напрямок саме соціальної інклюзії, який успішно реалізовується колективом КЗ "ЧНРЦ 2" у співпраці з державними установами, підприємствами та різними громадськими організаціями.

Прикладом успішної соціалізації та соціально-психологічної реабілітації є спільний проект ГО "Друг героя" (м. Київ) та ГО "Жменя" (м. Чернігів) з каністерапії (один з видів реабілітації за допомогою звичайних або спеціально відібраних і навчених собак під наглядом кваліфікованих спеціалістів) реалізований на базі КЗ "ЧНРЦ 2".

Завдяки реабілітаційній діяльності собак-терапевтів та їх волонтерів-наставників учні та вихованці центру швидше набувають комунікативні компетентності та навички самообслуговування, а також каністерапія широко використовується для зняття психоемоційної напруги та комунікативних бар'єрів під час навчальних занять та самопідготовки, формує контрольовану та відповідальну поведінку.

Ефективність соціальної інклюзії також відображається і в профорієнтаційній діяльності центру.

Третій рік поспіль учні, педагоги та батьки КЗ "ЧНРЦ 2" реалізують спільні проекти з КП "Зеленбуд" та групою компаній "АгроВетАтлантик". В ході реалізації проектів відбувається облаштування клумб та фотозон міста, виготовлення оригінальних конструкцій із деревини, відбуваються екскурсії на вищезазначені підприємства з подальшим працевлаштуванням учнів.

Крім напрямку соціальної інклюзії у навчально-реабілітаційному центрі успішно здійснюється процес навчальної інклюзії, а саме – освітній процес у центрі спрямовується на розвиток особистості шляхом формування та застосування її

компетентностей, має корекційну спрямованість та через індивідуальний та диференційований підходи забезпечує корекцію порушень розвитку, набуття компетентностей, спрямованих на успішну соціалізацію та самореалізацію в професійній діяльності.

Не менш важливою сферою діяльності центру є корекційно-розвиткова робота з предметно-практичного навчання, лікувальної фізичної культури, ритміки (логоритміки), соціально-побутового, просторового орієнтування, розвитку мовлення.

Основою діяльності навчально-реабілітаційного центру є організація реабілітаційної діяльності, яка носить комплексний характер і включає медичну, фізичну та соціальну реабілітацію.

У Чернігівському навчально-реабілітаційному центрі № 2 основна увага приділяється саме фізичній, психолого-педагогічній та соціальній реабілітації.

Фізична реабілітація передбачає фізкультурно-реабілітаційні заходи з використанням спеціального корекційного обладнання, а психолого-педагогічна реабілітація забезпечується запровадженням комплексу заходів, які створюють передумови для оволодіння дітьми із складними порушеннями системою знань та компетентностей, застосування яких сприятиме подальшому розвитку особистості учня, організації його побуту та адекватного планування самостійного життя. Серед таких заходів – корекційно-розвиткові заняття практичних психологів, профорієнтаційні та профілактичні заходи соціальних педагогів та класних керівників, гурткова та позакласна робота із залученням представників різних організацій та установ, що опікуються проблемами дітей з особливими освітніми потребами.

Серед важливих умов успішної діяльності Комунального закладу "Чернігівський навчально-реабілітаційний центр № 2" та інших центрів є відкритість та прозорість діяльності центру, тобто висвітлення роботи центру в регіональних та місцевих ЗМІ.

Відповідно, діяльність навчально-реабілітаційного центру з дітьми з особливими потребами сприяє їх комплексній соціалізації, адаптації у сучасному побутовому та освітньому просторі.

Література

1. Вавіна Л., Засенко В., Колупаєва А., Сак Т., Софій Н., Таранченко О. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ. 2004. 152 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Реформування спеціальної освіти у країнах пострадянського простору. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.* Вип. 6. Київ: Науковий світ, 2009. С. 33-39.
4. Ілляшенко Т. Концепція державних освітніх стандартів для дітей із затримкою психічного розвитку. *Дефектологія.* № 3. Київ. 2008. С. 6-8.
5. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укл. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Київ. 2016. 68 с.
6. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Київ: Видавнича група "АТОПОЛ", 2011. 274 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТУДЕНТСЬКОЇ СІМ'Ї У ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКИХ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

Дубровін Артем Юрійович

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викл. Гончаренко О. В.

Приєднання України до європейських освітніх стандартів вимагає від закладів вищої освіти внесення значних змін не тільки в організацію підготовки майбутніх спеціалістів, але й у створення належних соціальних умов, які тісно пов'язані з наданням соціальних послуг за місцем навчання й проживання (у гуртожитках). Наразі саме для розв'язання соціальних проблем та поліпшення становища студентської молоді, надання необхідного комплексу соціальної допомоги й соціальних послуг, створення сприятливих умов для успішної соціалізації й адаптації створюються студентські соціальні служби.

Особливість діяльності студентських соціальних служб полягає в подвійному підпорядкуванні – організаційна частина формується безпосередньо у закладі вищої освіти (приміщення, оргтехніка, телефонний зв'язок тощо безкоштовно надає адміністрація освітнього закладу), а фінансування діяльності та забезпечення спеціалістами (соціальними працівниками, соціальними педагогами й психологами) здійснюють центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді [2].

Студентські соціальні служби охоплюють широкий спектр роботи, пов'язаної з вирішенням низки соціальних і навчально-виховних проблем. Ідеться про реалізацію заходів соціального становлення та соціальної підтримки в межах соціальних програм:

- надання допомоги студентам, які опинилися в складних життєвих обставинах, студентським сім'ям, студентам, які мають особливі потреби;
- здійснення профілактичних заходів щодо попередження негативних явищ у студентському оточенні; формування здорового способу життя;
- залучення до волонтерського руху [2].

Аналіз діяльності різних студентських служб у ЗВО України (Житомирський державний університет імені І. Франка, Сумський державний університет тощо) дозволив сформулювати основні напрями діяльності:

1. Курси з підготовки тренерів за принципом "рівний – рівному" (9 різновидів модульних програм);
2. Кар'єра-центр як навчальний центр професійної реалізації студентських сімей, який опікується пошуком роботи. Метою такого центру студентські соціальні служби визначають допомогу студентам і випускникам у плануванні професійної кар'єри та сприяння їхньому працевлаштуванню, де пріоритет надається саме одруженим і заміжнім студентам. Зазначений Кар'єра-центр пропонує студентській молоді: реєстрацію у центрі; участь у тренінгах, семінарах, консультаціях; доступ до інформаційних ресурсів центру; прямі контакти із роботодавцями.
3. "Телефон Довіри" як спеціалізована служба, діяльність якої спрямована на надання кваліфікованої екстреної, анонімної, безкоштовної психологічної та психотерапевтичної допомоги по телефону підліткам, молоді, окремим категоріям населення, що переживають кризові ситуації чи потребують довідкової інформації з різних питань, а також для профілактики та попередження в даній категорії населення соціальних проблем [1, с. 288].

Плідним є досвід соціально-педагогічної підтримки студентських сімей з дітьми Сумського державного університету, а саме Центру підтримки сім'ї "Студентський лелека" (Ініціатива СумДПУ – "Дружній до сім'ї заклад").

Ініціатива "Дружній до сім'ї заклад" – це створення умов, що надають можливість для плідного та комфортного поєднання сімейних, робочих і навчальних зобов'язань. Усі послуги у рамках ініціативи надаються безкоштовно як студентам всіх форм навчання, так і співробітникам університету.

Напрямами діяльності в рамках Ініціативи "Дружній до сім'ї заклад" виступають:

1. Догляд за дітьми студентів та співробітників університету. У Центрі підтримки сім'ї "Студентський лелека" передбачено перебування дітей (з супроводом чи без) на час відвідування батьками занять, перебування на робочому місці в університеті чи вирішення інших питань у стінах ЗВО. Дітям забезпечене змістовне дозвілля. У теплу пору року пропонується і перебування дітей на відкритому повітрі – спеціально обладнаному дитячому майданчику на території університету.

2. Консультування. Усі відвідувачі "Студентського лелеки" мають змогу отримати кваліфіковану консультацію від таких фахівців як психолог, соціальний педагог, юрист та медичний працівник. Психологічне консультування для батьків, а також корекційно-розвивальна та діагностична робота з дітьми проводиться практичними психологами Психологічної служби СумДУ. Поряд із цим проводять професійні консультації з вирішення освітніх, юридичних, медичних та інших питань.

3. Просвітницька робота. Психологічна служба СумДУ забезпечує роботу тренінгової групи зустрічей особистісного росту "СМАЙЛ", де з поміж різноманітної тематики занять чільне місце посідає тренінг "Основи сімейного щастя".

4. Наукові дослідження. За активної участі Гендерного ресурсного центру СумДУ та Центру соціально-гуманітарних аналітичних регіональних досліджень СумДУ проводяться дослідження, покликані дослідити науково-методологічні засади організації надання соціально-педагогічної підтримки студентським сім'ям.

Констатуємо той факт, що метою проекту "Дружній до сім'ї заклад" є:

- відпрацювання кращих практик збалансованого поєднання молодими матерями-студентками навчання з сімейними зобов'язаннями на базі дослідницького майданчику Сумського державного університету;
- поширення кращих практик рівних можливостей для здобуття професії молодими матерями-студентками в середовищі ЗВО всієї України;
- напрацювання та надання пропозицій до розробки державної політики щодо гендерно-справедливих можливостей для поєднання навчання та роботи з сімейними зобов'язаннями.

Зазначимо, що команда служби пропонує цілий комплекс послуг, які сприяють студентам-батькам (як і викладачам-батькам) раціонально використовувати час, з тим, щоб його вистачало на навчання, на роботу і на сім'ю: кімната для батьків з дітьми "Студентська лелека"; надання консультацій фахівцями: психолог, юрист, медичний працівник, соціальний педагог; спільні семінари для батьків з дітьми – "Дитячі п'ятниці"; родині та масові заходи; інформація для сімей; група підтримки грудного вигодовування тощо [3].

Отже, система надання соціально-педагогічної підтримки студентській сім'ї в Україні ще знаходиться у стані розбудови. Однак, реальна ситуація свідчить, що на сьогодні деякі ЗВО уже мають достатній досвід організації надання соціально-педагогічної підтримки студентським сім'ям, але цей досвід, на жаль, не розглядається і не підтримується як загальнодержавний. Можемо констатувати той факт, що становище студентської сім'ї, рівень організації соціально-педагогічної підтримки такої сім'ї багато в чому залежить від регіональних ініціатив.

Література

1. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ : "Центр учбової літератури", 2008. 336 с.

2. Студентська молодь України: сучасний вимір. Щорічна державна доповідь Президентів України, Верховній раді, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2017 року). Київ, 2018. 215 с.

3. Студентський лелека. Соціальний портрет студентської сім'ї. Аналітичне дослідження : аналіт. зб. / за заг. ред. Н. Світайло, А. Костенко, Ю. Савел'євої. Суми, 2016. 120 с.

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ НАДАННЯ ДОПОМОГИ ВІЛ-ІНФІКОВАНИМ

Журавльова Анжеліка Юріївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Конончук А. І.

Україна вже давно посідає одне з перших місць в Європі за рівнем ВІЛ-інфікованих осіб. За даними Міністерства охорони здоров'я України станом на 2019 рік зареєстровано 1 394 нових випадки ВІЛ-інфекції. З-поміж них у 662 пацієнтів діагностовано СНІД, а 241 людина померла від СНІДУ [5].

Досвід соціальної роботи в зарубіжних країнах доводить необхідність залучення соціальних працівників до надання допомоги цій категорії клієнтів. Свідченням цього є також численні дослідження вітчизняних науковців стосовно даної проблеми, зокрема, О. Балакіревої, М. Буроменського, Б. Ворника, Т. Воронцової, Т. Журавель, Б. Лазоренка, Т. Лях, В. Петровича, О. Пилипенка, В. Пономаренка, О. Пурік, В. Стешенка, С. Терницької (профілактика ВІЛ/СНІДу), Є. Большова, О. Девіс, О. Жмурко, С. Оксамитної, О. Похолок, Ю. Сахно, Н. Храченко, О. Шестаковського (питання інтеграції людей, які живуть з ВІЛ). Зазначені наукові дослідження розкривають теоретичні і методичні основи соціальної та соціально-педагогічної роботи з ВІЛ-інфікованими різних вікових груп, у різних закладах і установах, у тому числі і в умовах стаціонарного лікування, що традиційно було у зоні компетенції медичних працівників.

Слід зазначити, що з метою поліпшення здоров'я населення, і у першу чергу, дітей та молоді, в Україні напрацьована нормативно-правова база із запобігання ВІЛ та прийнято закон "Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунodefіциту (СНІД) та соціальний захист населення" (2010) [3].

Аналіз наукової літератури доводить, що розвиток ВІЛ-інфекції зумовили такі чинники: недостатній рівень обізнаності загального населення в питаннях виявлення ВІЛ та шляхів запобігання зараженню; відсутність мотивації до безпечної поведінки і тестування на ВІЛ; особливості поведінки та способу життя представників груп підвищеного ризику щодо інфікування ВІЛ (та їхніх статевих партнерів); пізнє виявлення та недостатня диспансеризація ВІЛ-інфікованих; відставання (особливо на місцевому рівні) розвитку інфраструктури медичної і соціальної допомоги від темпів поширення епідемії; низький рівень доступу загального населення та представників груп підвищеного ризику щодо інфікування ВІЛ і людей, які живуть з ВІЛ, до лікування, якісної профілактичної, медичної та соціальної допомоги, в тому числі паліативної і хоспісної; переважання статевого шляху передачі ВІЛ-інфекції та збільшення кількості ВІЛ-інфікованих жінок дітородного віку, що зумовлює поступове збільшення кількості дітей, народжених ВІЛ-інфікованими матерями та ін. недостатній рівень державного фінансування заходів протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу.

Дослідники А. Греков, В. Гордєйко, О. Девіс, О. Жмурко, Н. Харченко зафіксували у своїх наукових працях вияви не толерантного ставлення до ВІЛ-інфікованих у сферах охорони здоров'я, освіти, на робочому місці. Саме в даних сферах відбуваються розмови за спиною ВІЛ-позитивної людини, її приниження, демонстративна надмірна обережність у поводженні з нею тощо. Причина такого ставлення суспільства до людей, які живуть з ВІЛ (ЛЖВ), полягає в стигматизованому сприйнятті ЛЖВ, і є наслідком таких чинників: низької поінформованості, страху, хибних стереотипів і упередженого ставлення. Всі компоненти стигми тісно пов'язані,

підкріплюють одне одного і зумовлюють існування багатьох бар'єрів для ЛЖВ, у тому числі у сферах охорони здоров'я, освіти та трудової діяльності [2; 4].

На основі аналізу вищезазначеної інформації, маємо констатувати, що соціальна допомога людям з ВІЛ є необхідною, і перш за все, вимагає від соціального працівника спеціальних професійних знань, умінь і навичок, які будуть потрібні йому в роботі з цією групою клієнтів, а саме: бути обізнаним з характерними ознаками хворих на СНІД; знати чинники розмежування спеціальних груп клієнтів; розуміти проблеми хворих на ВІЛ; знати методи і технології соціальної роботи з хворими на ВІЛ/СНІД; бути обізнаним у нормативно-правовій базі щодо захисту прав клієнтів; знати основні засади документаційного забезпечення соціальної роботи; уміти розробляти програми, направлені на задоволення потреб осіб з ВІЛ; проводити дослідження проблем клієнтів; оцінювати потреби людей; спонукати клієнтів до змін у їхньому житті; проводити консультаційну роботу; представляти інтереси громадян; сприяти налагодженню соціально корисних зв'язків; здійснювати соціально-лікувальні заходи; проводити різні форми індивідуальної і групової роботи; оформляти необхідну документацію; накопичувати позитивний досвід; оцінювати досягнуті результати.

Слід зазначити, що соціальний працівник має виконувати такі функції щодо соціальної роботи з ВІЛ-інфікованими: *профілактична* (попередження негативних явищ за допомогою проведення профілактичної роботи, використовуючи визнані моделі профілактики, такі як модель практичних знань, модель залякування, модель ефективного навчання, модель пропаганди здорового способу життя тощо); *аналітико-діагностична* (вивчення контингенту на території обслуговування, складання соціальних паспортів груп, виявлення причин виникнення девіацій); *прогностична* (розроблення перспективних і цільових програм соціального обслуговування, реабілітаційних програм із застосуванням сучасних методик і технологій); *правозахисна* (знання законодавства, вміння його застосовувати, представляти інтереси громади); *соціально-педагогічна* (сприяння залученню клієнтів до соціально корисної праці, реалізації їх творчих здібностей і інтересів); *соціально-медична* (сприяння у задоволенні потреб медичного догляду, участь у роботі мультидисциплінарних бригад у медичних закладах); *соціально-економічна* (сприяння задоволенню потреб і інтересів клієнтів) [1; 2].

Отже, надання соціальної допомоги ВІЛ-інфікованим на сьогодні входить до сфери професійної діяльності соціальних працівників і реалізується шляхом виконання фахівцем таких функцій як профілактична, аналітико-діагностична, прогностична, правозахисна, соціально-педагогічна, соціально-медична, соціально-економічна, а також вимагає від них професійної компетентності. Лише за таких умов видається можливим допомогти вирішити соціальні проблеми у ВІЛ-інфікованих осіб та надати їм необхідну соціальну підтримку.

Література

1. Ведення пацієнта з ВІЛ-інфекцією/СНІДом сімейним лікарем : навч.-метод. посіб. для викладачів / за заг. ред. Журавель Т. В., Служинської М. Б. Київ : Агентство "Україна", 2015. 520 с.
2. Методичні вимоги до надання соціальних послуг для ВІЛ-позитивних осіб в рамках консолідованої програми з ВІЛ і туберкульозу на 2015–2017рр., за підтримки Глобального фонду для боротьби зі СНІДом, туберкульозом та малярією / О. Андрушків, О. Косенко, О. Правдива та ін. Київ : ВБО "Всеукраїнська мережа ЛЖВ", 2014. 14 с.
3. Кальченко А. М. Оцінка рівнів стигматизації та дискримінації ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД серед працівників лікувально-профілактичних установ України. Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика. Київ, 2013. Вип. 22 (4). С. 129–135.

4. Савчук О. Професіонали в роботі. Робота з випадком. Київ : ВБО "Всеукраїнська мережа ЛЖВ", 2013. 34 с.

5. Статистичні дані МОЗ України щодо ВІЛ-інфікованих осіб в Україні: https://zik.ua/news/2019/02/26/moz_oprylyudnylo_statystyku_zahvoryuvannya_na_vil_ta_tUberkuloz_u_sichni_2019_1517865

РЕОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ЗАЙНЯТОСТІ НАСЕЛЕННЯ

Зінченко Тетяна Василівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Конончук А. І.

Проблема безробіття стосується економіки усіх країн, в тому числі й України. Рівень безробіття в країні залежить від її соціально-економічного розвитку: чим нижчий рівень соціально-економічного розвитку, тим вищий рівень безробіття країни і навпаки [1, с. 60]. Безробіття як соціально-економічне явище, як правило, веде до зниження трудової активності населення; масової дискваліфікації досвідчених фахівців; знецінення освіти, навчання та його наслідків; зниження кількості податкових надходжень до державного бюджету; скорочення обсягів виробництва валового національного продукту; посилення соціальної напруженості серед населення; зростання витрат на соціальну допомогу безробітним тощо [2, с. 111]. Питання безробіття та регулювання зайнятості на ринку праці України досліджували вітчизняні науковці С. Бандура, І. Бондар, Л. Гальків, Е. Лібанова, О. Майсюра, В. Попов та ін., також іноземні дослідники Л. Гроган, А. Сміт, К. Терел тощо. Динаміка процесів на ринку праці України, особливості їх розвитку засвідчують потребу в систематичному комплексному дослідженні питання безробіття та регулювання зайнятості. Однією з ознак переходу України до ринкової економіки у період незалежності держави є загострення проблеми, в першу чергу, для працездатного населення – це проблеми безробіття різних категорій населення. Це явище носить як економічний, так і соціальний характер.

У 2018 році вперше з 2013 року почалася стабілізація ситуації на українському ринку праці: зросла кількість зайнятого населення (16 млн осіб) та фоні зниження рівня безробіття (9,7 %). При цьому, рівень безробіття в Україні все ж залишається досить високим порівняно з показниками майже всіх країн ЄС (середній рівень безробіття в ЄС становить 7,4 %). [4, с. 36].

Для більш ефективного надання соціальних послуг у сфері зайнятості населення щодо зниженню рівня безробіття варто більше уваги приділяти співпраці центрів зайнятості з різними типами соціальних закладів на основі теоретичних напрацювань про безробіття як соціально-економічне явище, виникнення його причини, а також особливостей в Україні. З одного боку, безробіття вважається важливим стимулом підвищення активності працюючого населення, а з іншого - великою суспільною проблемою, вирішувати яку необхідно практично в усіх сферах життєдіяльності держави шляхом створення нових робочих місць. Це є ще одним свідченням того, що система допомоги по безробіттю потребує реформування на державному рівні.

Система допомоги безробітним в Україні реалізується через Державну службу зайнятості. Завдяки підвищенню ефективності роботи щодо оперативного працевлаштування громадян, кількість безробітних станом на 1 січня 2018 року скоротилася на 9 % (на 36 тис.) та становила 354 тис. безробітних (у порівнянні з 2017 роком); збільшилася кількість роботодавців на 11 % (183 тис.), які активно співпрацювали з центрами зайнятості; збільшилася кількість вакансій у базі даних Державної служби зайнятості на 10% (до 1 млн одиниць); зросла кількість осіб, працевлашто-

ваних за сприяння Державної служби зайнятості на 5 % (37 тис.), в тому числі 45 % осіб були оперативно працевлаштовані до надання статусу безробітного [5].

Для зниження рівня безробіття політика держави має спрямовуватися на забезпечення можливості реалізації трудової активності кожного громадянина. Для цього з метою скорочення незбалансованості попиту та пропозиції робочої сили варто активно пропонувати заходи, спрямовані на підвищення конкурентоспроможності нової робочої сили й забезпечення її відповідності з новоствореними робочими місцями; сприяти збільшенню попиту на робочу силу з боку державного та приватного сектора економіки; реорганізувати процес працевлаштування підготовлених та досвідчених фахівців [4, с. 40].

Для підвищення рівня ефективності працевлаштування громадян, в тому числі серед вразливих категорій населення (первинне працевлаштування молоді, сільське населення, жінки-матері, люди пенсійного віку, особи з числа дітей-сиріт, інваліди, особи, які потрапили у складні життєві обставини, особи без професійної підготовки, особи, які повернулися з місць позбавлення волі, внутрішньо переміщені особи, учасники АТО тощо) центрам зайнятості (філіям, сервісним майданчикам з надання широкого спектру послуг) потрібно активніше проводити інформаційну роботу серед населення й тісно співпрацювати з різними місцевими соціальними закладами: центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, соціальними гуртожитками для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, центрами соціально-психологічної допомоги та реабілітації, реабілітаційними центрами для людей з інвалідністю та тимчасово непрацездатними громадянами, територіальними центрами соціального обслуговування тощо.

В Україні процес реорганізації служби зайнятості розпочато в 2017 році. Оперативне працевлаштування громадян сприяло зниженню кількості безробітних на 9 % (на 36 тис., станом на 1 січня 2018 року): порівняно з 2017 роком кількість безробітних скоротилася та становила 354 тисячі. [5].

З 2017 року Державною службою зайнятості спрощено доступ до послуг Служби через запровадження сучасних сервісів з використанням інтернет-технологій для роботи з клієнтами – громадянами та роботодавцями, в тому числі через електронні сервіси: електронна черга, послуга відео-резюме, онлайн-співбесіди безробітних з роботодавцями; відкриття "гарячої лінії" Державної служби зайнятості за єдиним безкоштовним номером (0 800 50 99 66), що дозволяє отримати відповіді на питання стосовно реєстрації в центрі зайнятості, отримання послуг; створено веб-сайт "Єдине соціальне середовище зайнятості" (<https://www.dcz.gov.ua>), що сприяє більш швидкому пошуку вакансій та/чи резюме по всій Україні; осучаснення форм, методів та підходів до роботи з обслуговування клієнтів, наприклад, наявна можливість створення "Електронного кабінету роботодавця" по суті виступає автоматизованим персональним робочим місцем; запропоновано "Електронний кабінет безробітного" з метою правильного створення власного резюме (за зразком), підбору робочого місця, ознайомлення з інформацією про сезонну чи тимчасову зайнятість, можливі варіанти професійного навчання, дистанційно записатись на прийом до спеціаліста будь-якого центру зайнятості України, обравши мету, дату і час візиту тощо [6].

У 2018 році Службою реалізовано кілька важливих напрямків, а саме: завершено реорганізацію та перетворення місцевих центрів зайнятості у сервісні майданчики з надання широкого спектру послуг; розширення послуг з профорієнтаційної роботи, насамперед, осучаснення технології надання профорієнтаційних послуг, а також впровадження в роботу Інтернет-платформи Державної служби зайнятості з профорієнтації; створено й запущено новий осучаснений та зручний сайт; активне використання профілювання безробітних з метою попередження ризиків довготривалого безробіття; розробляється соціальний супровід за підходом кейс-менеджменту. При цьому набирає розмаху робота в громадах з метою надання працівниками центрів зайнятості необхідних для населення соціальних послуг [6].

Така різнопланова реорганізація діяльності Державної служби зайнятості сприяє підвищенню зручності та ефективності пошуку роботи і представляє нові послуги, які стануть максимально доступними та зручними для всіх громадян, які самостійно здійснюють пошук підходящого робочого місця.

Отже, запровадження вищеназваних заходів уже покращило, полегшило, спростило ситуацію індивідуального пошуку роботи через послуги Державної служби зайнятості на вітчизняному ринку праці, а це, в свою чергу, сприятиме підвищенню як економічного, так і соціального рівня розвитку суспільства. Підвищенню їх ефективності сприятиме також соціально-економічна політика держави, спрямована на забезпечення підвищення продуктивної зайнятості економічно активного населення, зниження рівня безробіття, в тому числі серед вразливих категорій.

Література

1. Майсюра О. М. Безробіття та наслідки його впливу на економіку країни. *Економіка та держава*. 2010. № 8. С. 60-61.

2. Гальків Л. І. Втрати людського капіталу: чинник безробіття. *Економіка і регіони*. 2009. С.110-113.

3. Лібанова Е. М. Трансформація державної соціальної політики в контексті забезпечення конкурентоспроможності української економіки. *Фінанси України*. 2007. № 9. С. 34-41.

4. <https://www.dcz.gov.ua/novyna/sluzhba-zaynyatosti-pidbyla-pidsumky-roboty-za-i-pivrichchya-2018-roku> (дата звернення: 29.04.2019).

5. <https://www.kmu.gov.ua/ua/news/u-2018-roci-sluzhba-zajnyatosti-shiroko-zaprovadit-u-robotu-kejs-menedzhment-ta-zapustit-novij-sajt> (дата звернення: 29.04.2019) (дата звернення: 29.04.2019).

6. <https://www.ukrinform.ua/rubric-kyiv/2500946-sluzba-zajnatosti-zapustila-novi-servisi-iz-socialnih-poslug.html> (дата звернення: 29.04.2019).

ПРОБЛЕМА ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ ТА БЕЗПРИТУЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ ТА НАПРЯМИ ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Марчук Ірина Валентинівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Конончук А. І.

Недостатня увага до дітей з боку держави, призвела до значного росту бездоглядності, безпритульності, жорстокому поводженню з ними, залученню до антигромадської діяльності. Для забезпечення виконання завдань державної політики у сфері охорони дитинства, діяльність органів виконавчої влади та місцевого самоврядування Чернігівської області спрямовується на захист прав, свобод та інтересів дітей, запобігання їх бездоглядності та безпритульності, соціальному сирітству, розвиток сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

На сьогодні найбільш соціально вразливими є сім'ї з дітьми, батьки яких з певних причин не можуть забезпечити належного утримання та догляду за дитиною, ухиляються від виконання батьківських обов'язків. Часто такі діти стають жертвами насилля та злочинів, залучаються до протиправної діяльності. Їх життю і здоров'ю постійно загрожує небезпека.

Для запобігання подібним негативним проявам у дитячому середовищі в Чернігівській області налагоджена системна профілактична робота, що включає проведення заходів із своєчасної діагностики ознак сімейного неблагополуччя, профілактичної роботи з батьками, організацію надання необхідної соціальної, психологічної, педагогічної та медичної допомоги дітям. З метою підвищення ефективності

цієї діяльності впродовж 2011-2012 років було забезпечено реорганізацію Чернігівського та Ніжинського притулків для дітей у центри соціально-психологічної реабілітації дітей, послуги яких є більш поглибленими та довготривалими, що сприяє успішності процесу реабілітації дітей, формуванню в них необхідного адаптаційного потенціалу в суспільстві.

За період з 2015 по 2018 роки програмами індивідуальної комплексної профілактики, реабілітації та психолого-педагогічної корекції було охоплено 1405 дітей, при цьому кількість таких дітей щороку збільшується і становить : 2015-й рік – 329 дітей; 2016-й – 359; 2017-й – 342; 2018-й – 375 дітей [1; 2; 7]. У цих закладах допомога надається не лише дітям, а і їх батькам, до роботи залучаються органи опіки та піклування, служби у справах дітей, центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді за місцем проживання дітей.

Збільшення кількості вихованців, які отримали фахову допомогу в центрах соціально-психологічної реабілітації дітей, сприяло зменшенню впродовж 2015-2018 років кількості бездоглядних та безпритульних дітей, виявлених під час профілактичних рейдів з 267 до 257 осіб [3; 5; 7].

Найбільш вразливою групою дітей, які потребують особливої уваги та турботи з боку суспільства, всіх державних органів та недержавних організацій з метою попередження потрапляння у категорію бездоглядних і безпритульних є діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Незважаючи на те, що кількість цих дітей в області постійно зменшується, актуальним залишається питання їх влаштування до сімейних форм виховання (усиновлення, опіка, піклування, прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу). Однак, масштабна внутрішня міграція сімей, загострення соціальних проблем через анексію Криму та розв'язання воєнної агресії на Сході України, створюють нові передумови для поширення явищ дитячої бездоглядності та безпритульності.

Крім цього, процес реформування системи органів місцевого самоврядування, наділення їх ширшими повноваженнями у вирішенні питань місцевого значення, зумовлює необхідність посилення фахової компетентності працівників зазначених органів у розв'язанні проблем соціально-правового захисту дітей. Тому актуальними залишаються питання: підвищення ефективності діяльності органів опіки та піклування, закладів соціального захисту дітей, спрямованої на профілактику бездоглядності та безпритульності дітей; подальшого розвитку в області форм сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, їх усиновлення, влаштування під опіку, піклування, розгалуження мережі прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, що є ефективним засобом боротьби з дитячою бездоглядністю та безпритульністю.

Прийняття Обласної Програми попередження дитячої безпритульності та бездоглядності, розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування на 2017-2021 роки дозволило підвищити рівень здійснення соціального захисту дітей, особливо дітей, які опинились у складних життєвих обставинах, дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, забезпечення їх прав, свобод і законних інтересів, у тому числі на безпечні умови виховання та проживання в сімейному оточенні.

Програмою передбачаються комплекс заходів, спрямованих на поліпшення становища дітей, їх фізичного, інтелектуального і духовного розвитку шляхом: підтримки сімей, які взяли на виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей соціально незахищених категорій, сімей, які перебувають в складних життєвих обставинах; збільшення кількості прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу, сприяння їх ефективній діяльності; проведення спільних профілактичних рейдів та операцій для своєчасного виявлення бездоглядних та безпритульних дітей, їх влаштування до закладів соціального захисту дітей; підвищення рівня

взаємодії між службами у справах дітей, органами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту населення, правоохоронними органами, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з питань подолання дитячої бездоглядності та безпритульності, здійснення соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; підвищення кваліфікації та професійного рівня знань працівників служб у справах дітей, закладів соціального захисту дітей; проведення перевірок діяльності органів опіки та піклування, закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування щодо забезпечення ними захисту прав дітей; підвищення поінформованості населення з питань реалізації прав, свобод та законних інтересів дітей, розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в результаті проведення інформаційних кампаній в мережі Інтернет та ЗМІ, виготовлення та поширення соціальної реклами, інформаційних матеріалів тощо.

Впровадження нових механізмів реагування надасть можливість широко залучати громадянське суспільство для допомоги бездоглядним та безпритульним дітям. Підхід до вирішення проблеми безпритульності та бездоглядності має бути комплексним та поєднувати заходи адміністративного, економічного, соціального, педагогічного та суспільного характеру, оскільки безсистемні дії не принесуть бажаного результату.

Література

1. Державна доповідь про становище дітей в Україні: Соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Укр. ін-т соц. досліджень, 2017. [Електронний ресурс]. URL: <https://dismp.gov.ua/download/go/4757>

2. Моніторингове дослідження стану функціонування закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. [Електронний ресурс]. URL: http://www.president.gov.ua/docs/zvit_int_2013.pdf

3. Закон України "Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування" від 13 січня 2005 року № 2342-IV.

4. Закон України "Про державні цільові програми" від 18 березня 2004 року № 1621-IV (із змінами і доповненнями).

5. Указ Президента України від 22 жовтня 2012 року № 609/2012 "Про Національну стратегію профілактики соціального сирітства на період до 2020 року". [Електронний ресурс]. URL: www.rada.gov.ua

6. Постанова КМУ "Про затвердження Державної соціальної програми "Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини" на період до 2021 року" від 30 травня 2018 р. № 453.

7. Програма попередження дитячої безпритульності та бездоглядності, розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування на 2017-2021 роки, затверджена рішенням сьомої сесії сьомого скликання Чернігівської обласної ради від 29.12.2016 року № 11-7/VII. [Електронний ресурс]. URL: <http://ssd.cg.gov.ua/index.php?id=17888&tp=1&pg=>

FUNKCJONOWANIE PLACÓWEK OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH SPRAWUJĄCYCH OPIEKĘ NAD DZIEĆMI DO LAT 3

Myszak Małgorzata

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Chełmie

Promotor – dr Halina Bejger

Dom dziecka jest instytucją pełniącą bardzo ważną funkcję – opieki nad dziećmi, a często także zastąpienia im domu rodzinnego. Placówka stara się zrekompensować wychowankom braki wynikające z zaniedbań i dysfunkcji rodzin, z których oni pochodzą. Do jej odpowiedniego funkcjonowania potrzeba wiele cierpliwej pracy ze strony kadry

pedagogicznej. Praca ta polega nie tylko na wypełnianiu obowiązków i przestrzeganiu praw regulowanych przepisami. Opiekunowie placówki opiekuńczo-wychowawczej muszą posiadać umiejętność współpracy z wychowankiem, nawiązania z nim kontaktu, aby móc go wspierać, pomagać w rozwiązywaniu trudnych problemów i w jak największym stopniu przybliżyć pobyt w placówce do życia w dobrej rodzinie. Budowanie pozytywnych relacji z dzieckiem wymaga pracy z nim możliwie jak najwcześniej, gdyż to dzieci najmłodsze szczególnie podatne są na różnego rodzaju dysfunkcje. Psychika dzieci kilkuletnich znajduje się na najbardziej intensywnym, podstawowym etapie rozwoju, który stanowi podbudowę ich przyszłego funkcjonowania.

Ogromnie ważne jest także odpowiednie przygotowanie najmłodszych wychowanków do samodzielnego funkcjonowania społecznego w życiu dorosłym poprzez organizację, a następnie realizację procesu socjalizacji. Zadanie to powinno należeć do obowiązków rodziców, niestety bardzo często rolę wychowawczą przejąć muszą przeznaczone do tego instytucje.

Dom dziecka pełni funkcje instytucji publicznej przeznaczonej dla dzieci pozbawionych trwale lub czasowo opieki w rodzinie biologicznej. Funkcjonowanie tej niezmiernie ważnej społecznie placówki ma swoją długą historię, której początki sięgają XVII wieku.

Początki i rozwój opieki nad dziećmi do lat trzech na ziemiach polskich

Próby sprawowania opieki nad dziećmi sięgają w Polsce połowy XVII wieku. Były one wyrazem miłosierdzia wobec dziecka jako istoty zależnej od człowieka dorosłego. Chcąc położyć kres tym praktykom królowa Maria Ludwika sprowadziła z Francji siostry miłosierdzia powierzając im zadanie prowadzenia przytułku dla dzieci. W ten sposób powstało na ziemiach polskich zgromadzenie zakonne znane jako "Siostry Szare". Pierwszy przytułek dla dzieci został utworzony w Warszawie. Placówka ta była wzorem dla powstających później placówek między innymi w Chełmie – w 1694 r., w Krakowie – w 1714 r. oraz w Białej Podlaskiej – w 1716 r.

Na początku XVII w. nie istniały jeszcze sierocińce, dlatego też funkcje opiekuńczo-wychowawcze względem dzieci pełniły funkcjonujące wówczas szpitale [3]. Stanowiły one niestety jedyną formę opieki nad ludźmi pozbawionymi środków i podstawowych warunków do życia. Podrzutkami opiekowały się władze miasta, wysyłając je między innymi do najstarszego w mieście warszawskiego szpitala imienia Świętego Ducha. Ośrodek ten odegrał znaczną rolę w opiece nad dziećmi. Szpital, który funkcjonował według średniowiecznych idei, od początku istnienia specjalizował się w opiece nad dzieckiem. Kobiety przyjmowane do szpitala jako tzw. mamki musiały udowodnić, iż nie podzuciły własnych dzieci. Podrzutki często oddawano też odpłatnie osobom prywatnym. Rozwiązanie takie uwłaczało godności osobistej człowieka, gdyż dzieci traktowane były jak przedmiot handlu. Jedynym pozytywnym aspektem tak niemoralnego postępowania było zdobywanie funduszy z pobranych za dzieci pieniędzy, które stanowić mogły podstawę do utrzymania tych, które zostawały w środowisku szpitalnym.

Pierwszy sierociniec wraz ze szkołą założyło w Warszawie w 1623 r. bractwo św. Benona.

Klasztornym systemem wychowania sierot zajmowali się także Michaelici i Salezianie, którzy unowocześnili go, zwracając szczególną uwagę na przygotowanie zawodowe wychowanków. Jego twórcą był św. Jan Bosco. W Polsce pierwszy zakład salezjański utworzono w Oświęcimiu. Za główne jego zadanie św. Jan Bosco uważał zapobieganie złu i dlatego jego działalność opiekuńczą nazywano systemem zapobiegawczym.

Początkiem okresu, kiedy akcja opiekuńcza w Polsce stała się formą działalności publicznej był rok 1768, gdy władze państwa dążyły do powoływania do życia organów opieki i odpowiednich przepisów prawnych, które regulowały tę działalność społeczną.

Ze względu na zbyt dużą liczbę niemowląt znajdujących się pod opieką instytucji społecznych władze administracyjne miast zajęły się poszukiwaniem środków

ograniczających liczbę niemowląt trafiających do nielicznych zakładów. Z tego właśnie powodu zlikwidowano w Warszawie „koło podrzutek”, wprowadzono natomiast zasadę przyjmowania dzieci nieślubnych oraz sierot, do czego podstawą było zaświadczenie proboszcza z terenu miasta, a także informacje matki oddającej dziecko. Niemowlęta pochodzące spoza miasta najczęściej skazane były na śmierć, ponieważ ich matki nie były w stanie utrzymać dzieci, które wychowywałyby samotnie. Zastosowanie tak drastycznych środków rozwiązywania zaistniałych sytuacji problemowych odbywało się zbyt wielkim kosztem – kosztem nowo powstałego życia, które było równie wartościowe jak każde inne.

W latach pięćdziesiątych XIX stulecia zostały podjęte kolejne inicjatywy dotyczące organizowania opieki nad małym dzieckiem. Pierwszy żłobek pod nazwą: "Dom dla Niemowląt" został otwarty w Warszawie w roku 1857 r. Wzorem instytucji opiekuńczej został Instytut „Lenvala”. Placówki takie były otwierane na terenie wielu dużych miast Polski, m.in. w Łodzi – w 1904 r. i w Krakowie – w 1905 r. Działalność ich rozkwitła jednak dopiero w latach II Rzeczypospolitej.

Ochrony dla dzieci

Rozbiory Polski przerwały rozwój oświaty, wychowania i opieki nad dzieckiem, tak pięknie zapoczątkowany przez Komisję Edukacji Narodowej. Lata prawie 125-letniej niewoli były okresem zahamowań w rozwoju publiczno-prawnej opieki nad dzieckiem w Polsce. Sytuację prawną dziecka i organizację działalności opiekuńczej określały normy prawne poszczególnych zaborców. Interesy dziecka polskiego nie miały tam właściwego miejsca i zostały całkowicie podporządkowane polityce opiekuńczej zaborców. Okres ten był czasem załamania się działalności opiekuńczo-wychowawczej na rzecz dzieci osieroconych i opuszczonych. Nie nastąpił jednak całkowity regres w rozwoju tak wartościowej formy pomocy społecznej. Powoli zaczęły wyłaniać się pedagogiczne koncepcje oraz próby otwierania placówek o charakterze wychowawczym. Pierwsze tego typu instytucje nazwano "ochronami", które były zakładami zamkniętymi dla sierot w wieku przedszkolnym i szkolnym pochodzących z rodzin robotniczych. Ochrony z pewnym programem wychowawczym zaczęły powstawać na ziemiach polskich w latach 40. XIX stulecia.

Pierwsza placówka funkcjonująca pod nazwą „ochrona” była otwarta w Warszawie w 1839 r., kolejne powstały na pozostałych terenach zajętych przez zaborców między innymi: w Krakowie, Poznaniu, na Śląsku oraz miastach Królestwa Polskiego. Około 1860 roku rozwinął się rodzaj płatnej instytucji wychowawczej dla małych dzieci, przyjmowane były tam dzieci z bogatszej sfery mieszczańskiej. Zatrudniano osoby przeszkolone i przygotowane do pełnienia roli opiekunów. Placówki realizowały nowoczesny program wychowawczy, odbiegały standardami materialnymi od ochron prowadzonych przez towarzystwa dobroczynności lub zgromadzenia zakonne. Nazywane były freblówkami lub ogródkami dziecięcymi.

Formy opieki społecznej zmieniały się na ziemiach polskich kilkakrotnie, wraz z przemianami gospodarczo-politycznymi XIX i XX wieku. Stopniowe podupadanie stosunków feudalnych, do których przyczynił się kapitalizm, spowodowało dynamiczny wzrost liczby ludności miast, z czym powiązane było niestety także nasilanie się patologii wśród społeczeństwa. Negatywny stosunek rządów zaborczych i sądownictwo ograniczały w decydujący sposób prawa ludności i funkcjonowanie organizacji samorządowych. Spowodowało to zatem konieczność powstawania towarzystw i instytucji działających głównie pod kierownictwem Kościoła katolickiego.

W typowych dla stosunków kapitalistycznych licznych organizacjach filantropijnych wykształcił się nowy model działania społecznego. Skupiał się on na organizowaniu możliwie pełnego w warunkach zaborczych systemu opieki prawnej, zdrowotnej i wychowawczej nad matką i dzieckiem. Prawdliwość takiego kierunku utwierdziła się poprzez wpływy partii Proletariat, a także bezpośrednio włączanie się do działania wielu organizacji politycznych, które popierały tę inicjatywę. Nowy system stanowił dowód niezłomności polskiego narodu, oraz jego ogromnej siły i troski o każdą jednostkę.

Dynamiczny rozwój społecznej opieki instytucjonalnej trwał nieprzerwanie przez kolejne lata.

Institucje pomocy społecznej „dziś”

Według przepisów zawartych w "Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym" opieka jest instytucją rodzinno-prawną i obejmuje między innymi opiekę nad małoletnim, nad którym władza rodzicielska została ograniczona [1, s. 32-48]. Rodzice dziecka ponoszą wspólną odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka, a także za bezpieczeństwo jego interesów. Sprawowanie opieki nad osobą i majątkiem dziecka jest podstawowym obowiązkiem rodziców, który wynika z ich władzy rodzicielskiej. Ingerencja instytucji państwowych ma pełnić wyłącznie funkcje wspierające. Funkcje zastępcze placówek opiekuńczych oraz innych instytucji opieki są realizowane jedynie wtedy, gdy dziecko nie znajduje się z różnych względów pod bezpośrednią opieką rodziców lub gdy piecza ta jest sprawowana przez rodziców w sposób krzywdzący dziecko. Nadrzędną zasadą decydującą o sposobie sprawowania opieki jest "dobro dziecka". Wymienione wyżej normy zawarte są w ustawie zasadniczej (art. 48, art. 72), ustawach niższego rzędu (m.in. w ustawie Kodeks rodzinny i opiekuńczy, w ustawie o systemie oświaty), aktach prawa międzynarodowego ratyfikowanych przez Polskę (m.in. w Konwencji o prawach dziecka ONZ – art. 3, art. 5, art. 9, art. 18).

Domy dziecka przeznaczone są dla dzieci do 18 (24) roku życia, które zostały: osierocone (sieroty naturalne i półsieroty) oraz posiadające rodziców, którzy z różnych względów nie mogą wykonywać władzy rodzicielskiej.

Na szczeblu rządowym określone kompetencje w zakresie podejmowania i rozwiązywania problemów związanych z wychowaniem i opieką nad dziećmi sprawują:

1. Ministerstwo Edukacji Narodowej – edukacja, opieka częściowa i całkowita;
2. Ministerstwo Sprawiedliwości – aspekty prawne opieki, przestępczość dzieci, przestępczość wobec dzieci;
3. Ministerstwo Zdrowia – organizacja i formy opieki zdrowotnej i profilaktyki;
4. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej – organizacja pomocy społecznej, w tym dzieciom niepełnosprawnym. W ramach tego resortu funkcjonują m.in. placówki opiekuńczo-wychowawcze znane jako domy dziecka, domy pomocy społecznej, domy dla samotnych matek oraz ośrodki pomocy społecznej;
5. Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji – interweniuje w kwestii przestępczości i demoralizacji nieletnich oraz przestępczości i zaniedbań socjalnych wobec dzieci;
6. Urząd Pełnomocnika Rządu ds. Rodzin.

Obowiązujący aktualnie system opieki nad dzieckiem w Polsce pełni trzy główne funkcje: socjalno-bytową, profilaktyczno-wychowawczą, rewalidacyjno-resocjalizacyjną.

Zasady funkcjonowania systemu opieki nad dzieckiem w Polsce zostały sformułowane przez resort polityki społecznej, który podejmuje ten trudny obowiązek. Wskazuje on przede wszystkim na to iż:

- pomoc powinna być wczesna i mieć charakter profilaktyczny, uprzedzający powstawanie szkodliwych następstw dla pomyślnego rozwoju dzieci i młodzieży;
- opieka i pomoc powinny być organizowane w środowisku bliskim dziecku, a więc w szkole, rodzinie lub najbliższym otoczeniu tak, aby umożliwić dziecku wzrastanie i rozwój w naturalnych warunkach rodzinnych, kulturowych i społecznych;
- umieszczenie dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej może nastąpić dopiero po wyczerpaniu wszystkich możliwości wsparcia i pomocy rodzinie naturalnej, a ponadto nie może przerwać więzi rodzinnych;
- konieczną kontynuacją działalności opiekuńczej wobec wychowanków placówek opieki całkowitej, a także opieki o charakterze profilaktyczno-wychowawczym i resocjalizacyjnym jest stymulująca pomoc i opieka, polegająca na przygotowaniu

środowiska rodzinnego lub zastępczego, zaspokojeniu pierwszych potrzeb bytowych, ułatwieniu adaptacji w nowym środowisku, pomocy w usamodzielnieniu się;

- warunkiem trafności i skuteczności udzielanej pomocy i opieki jest dokładne rozpoznanie potrzeb oraz dostosowanie do nich elastycznej oferty opiekuńczej.

W funkcjonującym obecnie systemie opieki pomoc dziecku opiera się na dwóch typach ingerencji w sprawy rodzinne:

1. Wsparcie dziecka i rodziny poprzez pomoc materialną, doradztwo, terapię, mediacje świadczone jest głównie w ramach instytucji funkcjonujących w resorcie edukacji: szkoły, poradnie, placówki opieki pozaszkolnej, oraz instytucji funkcjonujących w resorcie pomocy społecznej: domach dziecka, rodzinach zastępczych, rodzinnych domach dziecka, ośrodkach pomocy społecznej. Ośrodki opieki pozaszkolnej uzupełniają ofertę edukacyjną szkoły, a z ich pomocy mogą korzystać wszystkie dzieci, które chcą rozwijać swoje zainteresowania i umiejętności. Instytucje pomocy społecznej interweniują w formie: doradztwa, usług opiekuńczych, udzielają stałej lub okresowej pomocy materialnej. Wsparcie dla dziecka i rodziny to typ pomocy głównie dla dzieci wychowujących się w rodzinach niewydolnych wychowawczo, borykających się z przejściowymi problemami takimi, jak np.: choroby, konflikty, niedostatki materialne, niezaradność życiowa.

2. Stałe lub okresowe umieszczenie dziecka w zastępczym ośrodku wychowawczym – opieka zastępcza pod tym względem organizowana jest w dwóch formach:

- instytucjonalnej (domy dziecka, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze i młodzieżowe ośrodki wychowawcze, pogotowia opiekuńcze, zakłady opieki społecznej);

- zastępczej – rodzinnej (adopcja, rodziny zastępcze, rodzinne domy dziecka, wioski dziecięce) [2, s. 24-26].

Opieka zastępcza stosowana jest, gdy zauważone zostaną zaniedbania i nadużycia dorosłych wobec dzieci, np. porzucenie dziecka, stałe zaniedbywanie obowiązków wychowawczych, znęcanie fizyczne. Placówki opiekuńcze posiadają różny status: są placówkami państwowymi, prywatnymi, jednostek samorządu terytorialnego, organizacji społecznych i wyznaniowych. Niestety ich funkcjonowanie budzi wiele zastrzeżeń co do sprawowania opieki nad dziećmi.

Bibliografia

1. Barabas M. Opieka nad dzieckiem jako przedmiot zainteresowań pedagogiki opiekuńczej, w: Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze, red. D. Wosik- Kawala, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2012.

2. Kamińska U. Wychowawczo-edukacyjna rola domu dziecka w Polsce, Wydawnictwo "Comandor", Warszawa, 2010.

3. Korczak J. Pamiętnik. Wyd. Siedmiogród, Wrocław, 1998.

4. Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze, red. D. Wosik- Kawala, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

5. Źródła pedagogiki opiekuńczej t.1, red. I. Lepalczyk, PWN, Warszawa, 1988.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ КЕРІВНИКА ЯК ПРОВІДНИЙ ФАКТОР СТРАТЕГІЧНОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Мостовенко Світлана Михайлівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Останіна Н. С.

Сьогодні, в умовах модернізації суспільства України, проблема ціннісно-мотиваційних характеристик керівника закладу соціальної сфери набуває особливої актуальності. Через ціннісно-мотиваційні характеристики розкривається сутність, зміст та форми діяльності керівника соціального закладу, а, з другого боку, такий підхід дозволяє зрозуміти, яким чином має здійснюватися адаптація сучасного

керівника до ринкових відносин у суспільстві; як керівник, що виступає суб'єктом формування ціннісних орієнтацій всього колективу і спрямовує роботу колективу в певне русло, вміє вирішувати конфлікти у власній мотиваційній сфері, інтегрувати нові цінності і ціннісні системи.

Доведено, що ціннісні орієнтації керівника закладу соціальної сфери є найважливішим елементом його внутрішньої культури, що закріплюється життєвим досвідом, всією сукупністю його емоційних переживань і відмежовує значуще, суттєве для керівника як людини, від несуттєвого, незначущого. Сукупність ціннісних орієнтацій забезпечує сталість особистості керівника, певний тип поведінки і діяльності в управлінні та керівництві закладом. А поряд із цим, процеси управління і керівництва впливають на спрямованість потреб, запитів і інтересів колективу, який також включається щодо стратегічного розвитку соціального закладу. Внаслідок цього ми бачимо, саме ціннісні орієнтації виступають одним із провідних факторів, на який в своїй діяльності реагує керівник. Доречно наголосити й на тому факті, що найбільш ефективний керівник закладу соціальної сфери – це харизматичний керівник (харизма – рідкісне явище, як і будь-який талант), хоча такі керівники трапляються рідко.

Також, слід наголосити на тому, що розвиток ціннісних орієнтацій керівника закладу соціальної сфери пов'язаний із необхідністю вирішення багатьох людських проблем, протиріч і конфліктів у соціальній сфері, вибором прагнень і поривань особистості, які проявляються в загальній формі боротьби між обов'язком і бажанням, мотивами морального та утилітарного характеру. Відомо, що основний зміст ціннісних орієнтацій людини взагалі – це правові, політичні, філософські, естетичні, моральні, релігійні переконання, глибокі і стійкі прихильності, непохитні принципи поведінки. Тому, в кожному колективі ціннісні орієнтації особистості стають об'єктом виховання і самовиховання, цілеспрямованого впливу усього колективу і керівництва.

У сучасних умовах реформування соціальної сфери в Україні необхідно об'єктивно та діалектично підходити до управлінців, що мають талант і можливий потенціал до майстерності управління колективом. Управлінська якість керівника соціального закладу визначається й самоусвідомленням необхідної зміни ціннісних орієнтацій членів колективу на етапах серйозних соціальних змін у суспільстві. Але, коли керівники не можуть швидко переорієнтуватися відповідно до нових цінностей ринкового суспільства, то, у такому випадку, кожен із перспективних керівників має проаналізувати власну ціннісну орієнтацію. Тоді ці орієнтації виконують функцію змістоутворення, тобто надають дійсності певного значення, що чітко віддзеркалюється в індивідуальній свідомості керівника. Якщо, розкривати сутність змістоутворення, то нове розуміння "змістоутворення" полягає, насамперед, у формуванні не виконавця, а творчої особистості здатної конструктивно змінювати світ. Отже, сучасні соціальні реформування, вільний вибір форм і методів визначають саме нові змістоутворення, надаючи нового сенсу ціннісної орієнтації мотивам діяльності керівника і підлеглих задля підвищення якості обслуговування закладами соціальної сфери.

Усе більше управлінців соціального закладу підключаються до процесу пошуку і впровадження інновацій в управлінську діяльність, що базується на розумінні освіти як основи розвитку сучасної особистості, суспільства в цілому. Звісно вивіреною є думка про те, що будь-яка інновація під час її реалізації в соціальному закладі потребує інтелектуальних, матеріальних, творчих затрат усіх учасників процесу реалізації цілей та управління ним. Важливим для сучасної практики є визначення рівнів новизни діяльності соціального закладу. Опанування ідеї інноваційного підходу до управлінської діяльності – найперша і найпотужніша передумова прогресивного стратегічного розвитку соціального закладу й оновленим підходом до управління ним. Відомо, що входження в інноваційний простір починається з творення чи сприйняття нових ідей, ідей нововведення. Проте, інновація управління може бути

успішною лише за умови створення в соціальному закладі відповідної загально-професійної культури, яка саме є зорієнтованою на прогресивність нововведень в діяльність колективу закладу обраної місії. Це, в свою чергу, вимагає від управлінської майстерності керівництва закладу його зосередженості на формуванні в колективі спільності інтересів у вдосконаленні закладу соціальної сфери як цілісної соціальної організації. Таким чином, спільність уявлення загальної мети колективу та керівника щодо забезпечення сучасного рівня організаційного процесу є тим позитивним шляхом досягнення максимально можливого ступеня якості обслуговування та допомоги клієнтам соціального закладу. А це, в свою чергу, означає розбудову "нового" закладу соціальної сфери орієнтованого на вимоги часу та потреби клієнтів, які потребують допомоги.

Отже, сучасний керівник має бути не простим реалізатором нормативних документів і вказівок, а діячем, що здатний об'єднати колектив навколо нових завдань, генерувати нові ідеї для досягнення нових результатів за рахунок оптимізації й кооперації наявних ресурсів, постійно націлених на саморозвиток; передбачати наслідки діяльності соціального закладу, його допоміжної ролі громадянам громади, країни. Поряд з цим, є ряд особливих якостей, необхідних для формування керівника соціального закладу. На нашу думку, до них належать висока культура та бездоганна моральність. Сучасний керівник закладу соціальної сфери повинен мати висококваліфіковану підготовку, стежити за найважливішими подіями в країні та за її межами, а також йому має бути притаманна висока принциповість особистого життя. До того ж, із особистісних якостей керівника впливають особливості стилю його роботи: в умовах переходу до ринкових відносин особливої значимості набувають і людські якості керівника, які стають професійно значущими передумовами створення сприятливих стосунків у виробничому процесі соціального закладу нового бачення.

Отже, слід враховувати той факт, що успішність управління керівником соціальним закладом значною мірою залежить, від того, наскільки керівниками цих закладів враховуються психологічні фактори, які визначають ефективність діяльності об'єкта управління, працівників закладів соціальної сфери, зовнішні фактори і особливо внутрішні ресурси. Мабуть тому, нині ми маємо приділяти багато уваги принципам гуманізації праці: це особливо важливо у сфері соціальної галузі, де керівник просто зобов'язаний бути гуманною людиною, великим оптимістом та поважати людей, закладаючи доброзичливу творчу атмосферу діяльності колективу закладу.

Таким чином, кожний керівник в управлінні закладом має можливість постійно бачити як працюють інші, і як він (керівник) особисто виглядає на фоні інших. Тим самим акцентуємо нашу увагу на тому, що культура управлінця, керівника формується поступово. Нова культура управління має враховувати особливості глобалізації та абсолютно новий склад характеру нових поколінь, з якими, власне, і доводиться сьогодні в основному працювати.

Література

1. Кайлюк Є. М., Андрєєва В. М., Гриненко В. В. Стратегічний менеджмент: навч. посіб.; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. Харків : ХНАМГ, 2010.
2. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту: навч. посіб. Київ: МАУП. 1996.
3. Маслікова І. В. Моніторингова система освітнього менеджменту. Харків: Основа, 2005.
4. Наукові основи управління. навч. посіб. / за ред. Г. В. Єльнікової. Харків: Вид-во ХДПУ, 1991.
5. Основи психології управління: навч. посіб. /за ред. О. М. Вінника. Київ: Юрінком Інтер, 2005.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ СЛУЖБИ ТЕЛЕФОНУ ДОВІРИ В УКРАЇНІ

Опанасенко Ольга Олександрівна
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Борисюк С. О.

Робота на Телефоні Довіри в сучасних умовах розвитку суспільства є одним з пріоритетних напрямків соціально-психологічної допомоги різновіковим верствам населення, інтегруючи у своїй діяльності сучасні знання та підходи практичної психології, соціальної роботи, окремих психотерапевтичних напрямків. Службі Telefonу Довіри характерний найбільш динамічний розвиток, починаючи з сер. ХХ ст.

Порівняно зі світовим досвідом телефонне консультування в Україні має не таку тривалу історію. Але за понад двадцятирічну історію служба Telefonу Довіри встигла набути не лише досвіду, а й нових форм, специфічних для української держави. Основна мета Telefonу Довіри – дати можливість будь-якій людині, яка знаходиться в кризовому душевному стані, отримати кваліфіковану, своєчасну психологічну підтримку по телефону [4].

Психологічна допомога по телефону має низку переваг. По-перше, вона доступна, оскільки більшість Telefonів Довіри працюють щодня і цілодобово, а саме звернення по телефону можливе в тих випадках, коли не можна зустрітися з консультантом особисто. По-друге, консультації по Telefonу Довіри безкоштовні. По-третє, дотримується анонімність як абонента, так і консультанта, і конфіденційність спілкування гарантується. Нарешті, Telefon Довіри призначений не для організації традиційної психотерапії, а головним чином для того, щоб людина, що зазнає труднощів, могла знайти співбесідника, позбавитися від виниклої емоційної напруги, поділитися своїми переживаннями, отримати підтримку для зміни свого пригніченого емоційного стану [5].

У 2005 році було затверджено "Типове Положення про службу Telefon Довіри (Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту 07.12.2005 N 3133), за яким служба функціонує як спеціалізоване формування, яке утворюється центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Служба Telefonу Довіри утворюється згідно з наказом директора Центру за наявності необхідних умов, що забезпечують ефективне функціонування служби Telefonу Довіри, а саме: наявності окремого приміщення, що відповідає санітарно-гігієнічним нормам і протипожежним вимогам, наявності усіх видів комунального благоустрою, службового телефону та телефону з окремою чи вільною у часи роботи служби Telefon Довіри лінією зв'язку [1].

Також у роботі служби беруть участь залучені працівники з інших підприємств, установ і організацій (психологи, соціальні педагоги, соціальні та медичні працівники, педагоги, юристи) та волонтери, які пройшли відповідну підготовку й стажування під керівництвом головних консультантів, а також добре зарекомендували себе протягом двомісячного випробувального строку.

Зазвичай, залученими працівниками є психологи та соціальні працівники, які забезпечують поточну роботу служби та проводять навчальні семінари для консультантів та волонтерів, а для надання консультацій із інших питань і організації роботи тематичних "гарячих ліній" залучаються за контрактом спеціалісти іншого фаху.

Регулярна співпраця налагоджена переважно з медичними закладами. Це наркологічні диспансери, амбулаторії та кабінети анонімного лікування наркотичної залежності, реабілітаційні центри, лікарні, територіальні медичні об'єднання, центри планування сім'ї, центри здоров'я, жіночі консультації, центри профілактики та боротьби зі СНІДом, кабінети анонімного обстеження на СНІД, психіатричні лікарні,

психоневрологічні диспансери. Служби допомоги по телефону також тісно співпрацюють із закладами, які надають психологічні послуги, – центрами практичної психології та соціальної роботи, службами соціально-психологічної допомоги, осередками Української спілки психотерапевтів та із закладами загального соціального спрямування, якими є служби у справах дітей, центри зайнятості, відділи освіти, відділи юстиції, товариства та громадські організації людей з особливими потребами, жіночі організації тощо [6].

В Україні на службу Телефону Довіри покладені не тільки функції надання термінової психологічної допомоги людині в кризовій ситуації, але й функції ознайомлення населення з різноманітною інформацією, надання консультативних послуг з психологічних, юридичних та інших питань, зокрема шляхом організації роботи тематичних "гарячих ліній":

- неблагополучним сім'ям, а також неповнолітнім, які схильні до девіантної поведінки,

- представникам державних і громадських організацій та груп ризику з питань запобігання торгівлі людьми,

- жертвам насильства,

- різним групам населення про загрозу ВІЛ-інфекції/ СНІДу і формування у дітей та молоді навичок безпечної поведінки.

Для забезпечення належної роботи служби Телефону Довіри обов'язково є наявність окремого приміщення, яке відповідає санітарно-гігієнічним нормам, захищене від проникнення в нього сторонніх осіб і від сторонніх джерел шуму; обладнане окремою телефонною лінією, яка використовується тільки для надання консультацій, та службовим телефоном. Відповідно до цього всі служби, які не мають окремого приміщення та/або окремої телефонної лінії, чи працюють упродовж двох-п'яти годин на добу замість шести (та більше), вважаються тематичними "Гарячими лініями", а не Телефоном Довіри [3].

З метою підвищення кваліфікації консультантів Телефону Довіри та покращення якості надання послуг регулярно (1-2 рази на місяць або щоквартально) проводяться навчальні семінари, лекції та тренінги, а також навчання залучених спеціалістів і волонтерів при школах волонтерів.

Систематично ведеться групова робота для профілактики виникнення феномена "емоційного вигорання" у консультантів Телефону Довіри.

Основні проблеми, з якими звертаються клієнти до ліній телефонного консультування: екзистенціальні, вікові, сімейні конфлікти, кризові стани (психологія важкого горя, втрати близької людини, екстремальні ситуації, хвороба чи вмирання; консультування дітей та підлітків, жертв сексуального насильства), суїцидальна поведінка (в історичній перспективі, загальні риси та особливості суїцидальної поведінки, чинники, які її спричинюють, превенція, біоетика і самогубство), проблеми адикції (алкоголізм, вживання психоактивних речовин, ігрова залежність, комп'ютерна залежність, релігійні та духовні проблеми), сексуальні, спілкування із душевнохворими [6].

Найпоширеніша в Україні – професійна модель організації служби Телефон Довіри, що дозволяє їй діяти за трьома напрямками: психотерапевтичним, соціально-психологічним та соціально-педагогічним.

Психотерапевтичний напрям включає надання консультативної допомоги абонентам, що переживають психотравмуючі ситуації, мають суїцидальні наміри, психічні розлади тощо. Лікар-психотерапевт контролює емоційний стан і поведінку абонента, використовуючи психотерапевтичні методи спілкування з такими особами враховуючи їхній стан, діагноз, а також категорію інвалідності.

Соціально-психологічний напрям включає надання психологічної допомоги по телефону особам, які звернулися з міжособистісних проблем, психічних станів, проблем адаптаційного характеру. Консультант допомагає абоненту розібратись у

проблемі, встановлюючи її причини; обговорює результати діагностування, допомагаючи знайти шляхи її вирішення.

Соціально-педагогічний напрям уособлює в собі допомогу особам, які звернулися з питань сім'ї, сімейного неблагополуччя, виховання дітей тощо. Консультант допомагає розібратися в проблемі, знайти шляхи її розв'язання, орієнтуючись на соціальні зв'язки, мікро- та мезосоціум абонента [7].

Аналіз діяльності служб Телефон Довіри вказує, що підвищення ефективності їхньої роботи здійснюється за такими напрямками: підтримка, узагальнення та поширення досвіду, всебічна підтримка щойно створених центрів та проведення необхідних заходів щодо формування нових. Водночас, окреслюються причини, які знижують ефективність роботи служб телефонного консультування, зокрема, незадовільне фінансування, неповна укомплектованість кадрами, недостатня їхня кваліфікація, слабе методичне та матеріально-технічне забезпечення [2].

Література

1. Бейгер Г. "Телефон довіри" як спеціалізована соціальна служба : навч. посіб. / Г. Бейгер, О. Лісовець, О. Плахотнік та ін.; за заг. ред. С. Борисюк. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 139 с.
2. Бейгер Г., Борисюк С. Робота на телефоні Довіри : монографія. Люблін, 2013. 197 с.
3. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия: теория, современная практика и применение. М.: Эксмо-пресс, 2002. 517 с.
4. Романова О. С. Работа на телефоне доверия : метод. пособ. М.: МГПУ, 2001. 69 с.
5. Сальникова Л. С. Телефон доверия. М.: Знание, 2000. 192 с.
6. Снегирьова Т. В. Подростковый "Телефон Доверия" как форма работы практического психолога: рабочая книга школьного психолога. М., 1991.
7. Хембли Г. Телефонная помощь. Руководство для тех, кто желает помогать другим по телефону. Одесса : Версія, 1992.

THE ANALYSIS OF LABOR MOTIVATION AS THE BASIS OF SOCIAL AND LABOR RELATIONS IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Radoman Lubov

Academy of public administration under the aegis of the President of the Republic of Belarus, Minsk

Supervisor – Master of management and economics, senior lecturer Popova T.

The activities of teachers in higher education institutions implies a diversity of activities, including a highly creative basis, research and development component, comprising the need for constant teaching work, maintain strict order of educational materials, work programs, etc. As a result, the work is so versatile, it requires to maintain the balance of all the components of a complex system of incentives on the part of management and the education system as a whole.

Comprehensive assessment of personnel aimed at obtaining economic (to achieve high economic indicators) and social (coordination and implementation of the interests of the subjects and objects of evaluation) effect. Before proceeding directly to the analysis of its effectiveness, you must highlight the essential features of the object of research - namely, evaluating the organization's personnel. In general terms, such an assessment is a multi-stage, sequential process of studying individual qualities, abilities, behaviors and results of activity of the employee. Meet the requirements of high efficiency capable of only systematic assessment [1, с. 472].

The following methods were used to study the peculiarities of motivation of teachers: profile ratings of motivation, the questionnaire to determine the level of satisfaction work

"JSS: Job satisfaction survey" (PE Spector in R. Kunin adaptation). Representative sample from the position of the experimental and control groups of 65 and 55 people respectively arranged among the teaching staff of higher education institutions [2, c. 75].

The criteria for the analysis of professional motivation were: the level of wages, the possibility of promotion and career development, the immediate supervisor, additional benefits in the form of cash and non-cash payments in excess of direct salaries, dependent rewards, rules, procedures and bureaucratic obstacles as a condition for the implementation of labor obligations, staff and colleagues, the nature of work in the form of tasks, communication within the organization as an aspect of awareness.

According to the interpretation procedure parameters, quantities are in the range from 1 to 6 points on each of the scales. The greatest quantitative indicators among respondents reflected on the scale of "Career Opportunities", "Head", "Additional Benefits", "Nature of work", "Communication". The most important (among identified) aspects of work: autonomy at work, the recognition of the importance of work, respect for the work from the environment - are the least satisfied, in consequence we can say that it is the basic direction to which you should pay attention when improving teachers incentives.

In order to assess specific aspects of the work of the teaching staff and their impact on the motivational characteristics profile assessment of motivation was used.

Respondents were offered blocks of structured questions concerning motivational characteristics of employment. The following results were obtained through an integrated system analysis.

In the first section, respondents were asked to express the greatest measure of satisfaction factors of work, significantly affecting work motivation. The greatest degree of satisfaction among the respondents have a specification of compliance with sanitary and hygienic conditions, the level of organization of work, relationship with colleagues.

High rates of satisfaction were also obtained in terms of operation, independence in work, career promotion opportunities, which directly correlates with the figures obtained by the professional motivation of the criteria analyzed earlier.

The next block to determine which motivational factors significantly affect the labor activity. From the data should be analyzed, which greatly increases the labor activity material and moral stimulation (42 %), competition members (19 %), the working of the collective disposition (13 %). Negative factors that reduce labor activity, the respondents consider administrative measures (31%), fear of losing their jobs (12 % of cases), the overall socio-economic situation (9%).

On issues related to the impact of economic innovations as a factor that enhances the effectiveness of the work unit 59 % of the number of faculty members responded negatively, as an answer to the question "Do you Makes prevailing socio-economic situation in the country to look for additional sources of income?" (negatively responded more than 72 % of respondents).

The majority (about 71 percent) indicated the labor activity and commitment to work as high. Among the main factors contributing to the increase of labor activity, respondents identified the following: expanding the scope of the combination of professions and functions, the use of flexible forms of work organization, improving the incentive schemes, improving the system of training and skills development.

External motivation, or stimulation, of labor should be aimed at enhancing the activities of workers. At the same time, it is advisable to combine administrative, economic and status incentives in a constructive manner. Direct coercion (order, order, team) is necessary because it provides high labor discipline, fosters a sense of responsibility for the result of the work. However, it should be applied with a certain degree of caution, avoiding the "motivation by fear".

It is also important to draw the attention of the management of the organization to the fact that the organization provides an internship in other structural divisions, but it is very

rarely used, although this is where the reserve for the development of management staff lies. By moving a low-level executive from one unit to another while the top-level executive is on vacation, the organization introduces him to many parties. As a result, an aspiring manager learns about the various problems of various departments, clarifies the need for coordination, informal organization, and the relationship between the goals of various departments. This knowledge is necessary for successful work in senior positions, for coordinated actions of all structural units, for the development of professionalism of managers at lower and middle levels of the management hierarchy.

At the present stage of economic development, it seems important to use the entire system of labor motivation, with all its possible methods. At the same time, it is necessary to have a constructive impact on the behavior of personnel in order to achieve both personal and corporate goals. The content of the work should encourage productive work, increasing activity, providing high-quality, conscientious, productive work.

Thus, to analyze the state of motivation and specific aspects of the work, the following conclusions: in the motivational sphere, and, consequently, the result of activity of the teacher, significantly affects public perception. In addition, an important stimulus for modern research and teaching environment is the promotion of the career ladder. Higher education institution as a large organization can provide the employee with an opportunity of promotion, raising the social status.

Bibliography

1. Savelyev V. I., Kurbatskii A. V., Kalmetieva A. Motivation of work as a priority for more efficient use of labor resources. *The young scientist*. 2015. № 21. P. 471-473.
2. Human environment, health, performance: the methods of analysis and evaluation / I. S. Asaenok [et al.]; under the total. Ed. I. S. Asaenok, E. V. Novikov, V. P. Filonov, G. V. Shupeiko. Minsk: BSUIR, 2017. 77 p.

РОЗДІЛ IV.

СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ НАСЕЛЕННЯ

ВИДИ ТА ЗНАЧИМІСТЬ СОЦІАЛЬНО ПРАВОВОГО ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ

Александрова Діана Валеріївна

КВНЗ КОР "Богуславський гуманітарний коледж імені І. С. Нечуя-Левицького", м. Богуслав
Науковий керівник – спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист Берегеля Л. М.

Ринкова економіка сама по собі не може забезпечити справедливий розподіл доходів. Вона приводить до їх диференціації, в результаті чого частина населення опиняється за межею бідності. Цим породжується потреба у соціальному захисті. Соціальний захист населення є комплексом економічних, соціальних та правових заходів і сукупністю інститутів, що забезпечують усім громадянам країні рівні можливості для підтримання певного рівня життя, а також підтримку окремих соціальних груп населення. Це комплекс законодавчо закріплених гарантій, що протидіють дестабілізуючим факторам. Соціальна захищеність включає систему заходів, що захищають будь-якого громадянина країни від економічної та соціальної деградації в результаті безробіття, хвороби, виробничої травми, народження дитини, інвалідності, старості тощо, а також надання медичних послуг та допомог сім'ям з дітьми [3].

Потреба у соціальному захисті зумовлюється природою ринкової економіки. Ринок не в змозі забезпечити своїм суб'єктам гарантований дохід і зайнятість. Цілий комплекс факторів зумовлює суттєві відмінності у рівні доходів, стані здоров'я, обсягу задоволення потреб. Зменшити негативний вплив таких факторів на рівень життя певних прошарків населення і покликаний соціальний захист. Це призначення виконується через дві його функції – лікувальну і запобіжну. Лікувальна функція пов'язана із запровадженням механізмів боротьби з бідністю, що передбачають адресну допомогу малозабезпеченим верствам населення, надання житлових субсидій, допомоги сім'ям з дітьми тощо. Ці заходи, по суті, лікують певні групи людей, становище яких можна охарактеризувати як хворобу бідності. Запобіжна функція соціального захисту є превентивною, тобто пов'язана з попередженням бідності шляхом надання індивідам можливості під час свого періоду активної економічної діяльності здобути право на забезпечення собі нормального рівня життя у разі втрати роботи та працездатності, хвороби, нещасного випадку [3].

Державний соціальний захист у свою чергу складається з загальної системи соціального захисту (загальнообов'язкове соціальне страхування та державна соціальна допомога), спеціального соціального захисту (така форма соціального захисту, яка передбачає спеціальні умови його здійснення) та додаткового соціального захисту (передбачений законодавством для таких категорій населення, як діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, ветерани війни, ветерани праці). Система соціального захисту населення в Україні включає: пенсії, допомога по безробіттю, допомога при народженні дитини, програма допомоги сім'ям з дітьми, державні програми дотацій і житлових субсидій, допомога на поховання, державна система охорони здоров'я, державна система освіти, соціальний захист осіб,

постраждалих від аварії на ЧАЕС. Держава активно сприяє розвитку системи соціального захисту. Можна виділити такі методи впливу держави на розвиток системи соціального захисту: правове забезпечення соціального захисту населення, прийняття відповідних законодавчих та нормативних актів, прямі державні витрати із бюджетів різних рівнів на фінансування соціальної сфери, соціальні субсидії, створення мережі центрів служб зайнятості та бірж праці, державні програми з вирішення конкретних соціальних проблем, державний вплив на ціни та ціноутворення, обов'язкове соціальне страхування, пенсійне забезпечення, соціальне партнерство [4].

Деякі вчені вважають, що "соціальний захист у широкому значенні цього слова припускає забезпечення відтворення соціально-економічних відносин у всіх сферах суспільства, на відміну від вузького трактування її функцій, реалізація яких відтворює лише обмежений (частковий) спектр суспільних відносин", проте відносить цілісний механізм соціального захисту виключно до ринкової економіки [3].

Максимально можливий широкий підхід демонструється в енциклопедії "Соціальна політика", підготовленій колективом авторів Російської академії державної служби (РАГС) за редакцією Н. Волгіна: розуміючи під соціальним захистом "один з механізмів взаємодії особи і соціуму, який полягає в системі економічних, організаційних, адміністративних, правових заходів, здійснюваних суспільством, локальним суспільством, державою, іншими соціальними інститутами, які покликані запобігати несприятливим діям на людей з боку соціального середовища і пом'якшувати наслідки таких дій", до механізмів забезпечення соціального захисту автори відносять "систему правових норм відповідного напрямку, правоохоронні органи, державні і муніципальні органи, покликані надавати матеріальну і організаційну допомогу тим, хто її потребує, профспілки та інші суспільні організації, що захищають права й інтереси різних груп і категорій населення, вільний друк, інституціалізовану систему надання громадянам безкоштовних і пільгових медичних та освітніх послуг" [2, с. 295-296].

Система соціального захисту ґрунтується на таких принципах, як всезагальність, доступність, різноманітність видів забезпечення, адекватність рівню розвитку економіки країни [1, с. 294].

Право на соціальне забезпечення є конституційним. В Україні воно гарантується Конституцією України. Система соціального забезпечення включає пенсії, допомогу тим, хто працює (при тимчасовій непрацездатності, вагітності і пологах та ін.), допомогу сім'ям, в яких є діти, допомогу по безробіттю [3].

Слід зазначити, що стан пенсійного забезпечення в Україні далекий від ідеального. У сфері пенсійного забезпечення залишається багато нерозв'язаних проблем. Це насамперед надзвичайно низький середній розмір трудових пенсій. Він зараз становить близько 43 % прожиткового мінімуму для непрацездатних осіб і 34 % середньої заробітної плати. Майже 3 млн громадян похилого віку належать до малозабезпечених і потребують у тому чи іншому вигляді допомоги від держави. По-друге, через обмеження максимального розміру пенсій, призначених за Законом "Про пенсійне забезпечення", 2/3 пенсіонерів отримують майже однакові пенсії, а різниця між максимальною та мінімальною пенсіями становить лише 50 грн. Зберігається практика фінансування пільгових пенсій з Пенсійного фонду, тобто за рахунок інших пенсіонерів. Ці та інші нерозв'язані проблеми пенсійного забезпечення постійно вимагають його реформування [3].

Важливе місце в системі соціального захисту відведено соціальній допомозі. Це турбота про громадян, що потребують підтримки, сприяння у зв'язку зі станом здоров'я, соціальним станом та малозабезпеченістю, з досягненням певного віку. Допомога надається у вигляді грошових та натуральних виплат. В Україні значний прошарок людей, що одержують соціальну допомогу, утворюють малозабезпечені сім'ї. З 1995 р. діє Програма житлових субсидій, яка, по суті, стала першою у країні соціальною програмою ринкового типу і забезпечує адресний захист найуразливіших

верств населення. Надається соціальна допомога і такій категорії населення, як інваліди та ветерани війни, яких в Україні близько 4,5 млн осіб. Одним із напрямів надання соціальної допомоги, що має тенденцію до розширення, є створення будинків-інтернатів для людей похилого віку. Поширюється і така форма соціальної допомоги, як створення територіальних центрів з обслуговування самотніх людей похилого віку [3].

У результаті проведеного нами аналізу існуючих джерел можна зробити висновок про те, що значна частина дослідників соціального захисту використовує інструментальний підхід і розглядає феномен соціального захисту в широкому і вузькому значеннях, визначаючи його передусім як сукупність (систему, комплекс) якихось заходів, дій, заходів, програм, стратегій і т.ін., рідше – як систему гарантій (зобов'язань – економічних, правових і соціальних, соціально-економічних, політичних і ін.), систему суспільних відносин, політику або систему державної політики, обов'язок держави, суспільний механізм, соціальний інститут. Ця система (комплекс, політика, в основному спрямована на: дотримання прав людини (соціальних і інших); забезпечення соціальних гарантій, гідного життя (якості життя) людини або окремих груп населення, задоволення потреб; підтримку доходів населення в особливих ситуаціях, створення умов самореалізації і т.д. [1, с. 296].

Література

1. Берданова О., Гринчук Н. Шляхи вдосконалення діяльності органів місцевого самоврядування щодо надання послуг соціального захисту. *Вісник НАДУ*. 2004. № 1. С. 293-297.

2. Социальная защита населения: рос.-канад. проект / под ред. Н. М. Римашевской. М. : РИЦ ИСЭПП, 2002. 135 с.

3. https://pidruchniki.com/1151040939865/politekonomiya/sotsialniy_zahist_naselennya

4. https://uk.wikipedia.org/wiki/Функції_держави_у_соціальному_захисті#Структура_соціального_захисту_в_Україні

РОБОТА З УЧАСНИКАМИ АТО ТА ООС ЯК НАПРЯМ СОЦІАЛЬНО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА МІСЦЕВОМУ РІВНІ

Вознюк Інна Романівна

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми

Науковий керівник – канд. філос. наук, доц. Луценко О. А.

В умовах проведення в Україні АТО (з 2014 р – ООС "Операція об'єднаних сил") виникає необхідність надання додаткових соціальних гарантій їх учасникам, членам сімей, а також сім'ям, члени яких загинули під час проведення АТО, зокрема у частині поліпшення фінансово-матеріального стану зазначених категорій осіб.

Соціально-педагогічна робота, орієнтована на подолання наслідків, симптомів минулого воєнного досвіду військовослужбовця, зроблений фахівцями (С. Архипова, В. Лесков, В. Нікітін, П. Романов, О. Ярска-Смирнова та ін.) також актуалізує роботу з цією категорією населення і дозволяє звернути увагу на місцевий досвід соціальної підтримки учасників АТО.

Уважне вивчення проблеми показує, що створення міських програм соціальної підтримки учасників антитерористичної операції та членів їх сімей – це комплекс заходів, що здійснюються на місцевому рівні з метою підтримки громадян, яких направлено в зону проведення антитерористичних операцій та членів їх сімей, зокрема, вирішення соціально-побутових питань клієнтів.

Метою даних програм є надання комплексної допомоги учасникам АТО, членам їх сімей та членам сімей загиблих (померлих) під час участі в АТО, підвищення рівня поінформованості з питань соціальної підтримки учасників АТО, їх сімей, поліпшення

ефективності взаємодії органів місцевого самоврядування та органів державної влади з регіональними громадськими організаціями та іншими юридичними особами у сфері підтримки учасників АТО [3, с. 584].

Зауважимо, що міські програми спираються на міністерські, у рамках яких передбачається надання допомоги особам рядового і начальницького складу, співробітникам Міністерства оборони України, Міністерства внутрішніх справ України, Служби безпеки України, Державної прикордонної служби України, Національної гвардії України, Державної служби України з надзвичайних ситуацій, які беруть участь в АТО, членам їх сімей та членам сімей загиблих (померлих) під час участі в АТО.

Соціальна допомога військовослужбовцям здійснюється через надання інформаційних, психологічних, корекційних послуг. Застосування різних методик і технологій є запорукою ефективності соціальної роботи з військовослужбовцями та їх сім'ями.

Виходячи з того, що реабілітаційна робота вимагає інтеграції зусиль різних відомств з надання учасникам АТО психологічної, соціальної, матеріальної допомоги та суспільної підтримки вона проводиться на базі спеціалізованих реабілітаційних центрів. Прикладом роботи такого Центру є установа соціального захисту Комуністична установа "Центр обслуговування учасників бойових дій, учасників антитерористичної операції та членів їх сімей" Сумської міської ради (далі – Центр).

Дієва політика соціального забезпечення військовослужбовців із зони АТО може бути вироблена лише за сформованого позитивного ставлення громадянського суспільства до їх місії як захисників Вітчизни. Отже, в подальшому Департамент соціального захисту Сумської ОДА ставить питання про організацію спеціальних курсів для волонтерів з питань організації та здійснення реабілітаційної роботи.

У структурі центру функціонують відділення медичного та соціального супроводу, соціально-психологічних та педагогічних послуг, фізіотерапевтичне відділення. Діяльність Центру спрямована на підтримку та відновлення здоров'я, повернення до активного повноцінного життя у суспільство, зміцнення/відновлення родинних та суспільно-корисних зв'язків учасників антитерористичної операції, учасників бойових дій та інвалідів війни з числа учасників антитерористичної операції та з числа тих, хто брав участь у бойових діях на території інших держав, і членів їх сімей [1].

На обслуговування у Центрі мають право учасники антитерористичної операції, учасники бойових дій та інваліди війни з числа учасників антитерористичної операції та з числа тих, хто брав участь у бойових діях на території інших держав, і члени їх сімей, які зареєстровані та/або фактично проживають в місті Суми та перебувають в Єдиному державному автоматизованому реєстрі осіб, які мають право на пільги.

Розглянемо докладніше специфіку роботи Центру за його напрямками.

У Центрі здійснюється медичний огляд та обстеження лікарем-терапевтом, проводиться визначення шляхів вирішення основних проблем, обсягів та строків проведення реабілітаційних заходів, складання індивідуального плану соціального супроводу, визначається індивідуальний план лікування та реабілітації у стінах закладу, за потреби – направлення у інші лікувально-діагностичні заклади та на санаторно-курортне лікування.

Відділення соціально-психологічних та педагогічних послуг проводить психологічну діагностику особистості, психокорекційну роботу, визначення форм, методів, заходів, терміну та процедур психологічної корекції, подолання наслідків посттравматичного синдрому та надання консультацій близьким родичам захисників. Найбільш дієвими є індивідуальні консультативні форми роботи та групові корекційні заняття з військовослужбовцями. Планується облаштування кімнати психологічного розвантаження.

Відповідно до загально прийнятих вимог працює фізіотерапевтичне відділення, яке забезпечує проведення комплексу гідрооздоровчих процедур, бальнеотерапії,

масажу, лікувальної фізкультури, які застосовують з лікувальною і профілактичною метою. Спеціалісти з фізичної реабілітації займаються розробкою індивідуальних планів занять на тренажерах та організують їх супровід [3].

Важливим аспектом реабілітації є робота з сім'єю та близькими військово-службовців. Зазначимо, що члени сімей учасників АТО, учасників бойових дій та інвалідів війни з числа учасників антитерористичної операції та з числа тих, хто брав участь у бойових діях на території інших держав, мають право отримувати психологічні та соціально-економічні послуги [2]. У Центрі накопичений унікальний досвід роботи з колишніми військовослужбовцями. Загалом планується надання послуг більше ніж 2 тис. учасникам антитерористичної операції, учасникам бойових дій та членам їх родин.

Зауважимо, що у Центрі окремо створена ігрова кімната для дітей учасників АТО, працює організатор розважальних заходів, аніматор, проходять безкоштовні курси англійської мови для дітей 8-12 років.

Варто уваги, що громадськість міста активно залучається до підтримки та допомозі учасникам бойових дій. Так, Сумський академічний театр ім. М. С. Щепкіна регулярно проводить безкоштовні вистави для учасників та їх сімей. Міські галереї мистецтв та приватні галереї "Арт-бюро" та "АкадемАрт" організують виставки мистецьких робіт та фото-робіт самих учасників бойових дій та також запрошують на виставки на волонтерській основі. Регулярна робота для дітей учасників АТО діє також в Сумському обласному театрі дітей та юнацтва.

На базі установ міста також проводять круглі столи, тренінги, психологічні заняття, діти можуть відвідувати тематичні безоплатні майстер-класи до кожного свята, з виготовлення виробу для своїх батьків. Сімейний театр "Нянькини", організатори та учасники фестивалю "Чехов-Фест" та ще безліч дозвіллевих можливостей діють для учасників бойових дій та їх сімей в місті Суми. Широку волонтерську діяльність здійснюють студенти місцевих університетів.

Така підтримка з боку місцевих державних та приватних організацій є дуже важливим кроком в реабілітації наших захисників.

Література

1. Департамент соціального захисту населення Сумської ОДА [Електронний ресурс]. URL : <http://sm.gov.ua/uk/oda>

2. Положення про комунальну установу "Центр обслуговування учасників бойових дій, учасників антитерористичної операції та членів їх сімей" Сумської міської ради.

3. Психіатрія : підручник / О. К. Напрєєнко, І. Й. Влох, О. З. Голубков та ін.; за ред. проф. О. К. Напрєєнка. Київ :Здоров'я, 2001. 584 с.

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ПРАВ НЕПОВНОЛІТНІХ НОРМАМИ ЗАКОНОДАВСТВА ПРО ПРАЦЮ

Жила Катерина Сергіївна

Індустріально-педагогічний технікум
Конотопського інституту СумДУ

Науковий керівник – викладач
Баранник О. О.

Для роботи соціального педагога із соціально-правового захисту прав дітей, молоді та їх сімей великого значення набуває така діяльність, як захист праці неповнолітніх. Загальна декларація прав людини, яка була прийнята третьою сесією Генеральної Асамблеї ООН 10 грудня 1948 року, проголосила широке коло основних свобод і прав людини, що підлягають повазі і дотриманню. Це перший в історії міжнародних відносин акт, у якому проголошено право на працю кожної людини, на вільний вибір роботи, на справедливі умови праці та на захист від безробіття.

На щастя, більша кількість неповнолітніх у нашій країні забезпечується своїми батьками. Але є такі категорії сімей, які не можуть мінімально забезпечити умови проживання своїх дітей, в силу різних обставин (інвалідність, втрата годувальника тощо). Таким дітям доводиться пізнати важку працю доросли, як правило, у ранньому дитинстві. Тому соціальний педагог повинен вміти розтлумачувати не тільки українське законодавство, а й міжнародне. У Загальній декларації прав людини підкреслюється, що кожна людина має право на рівну оплату праці за рівну працю [1, ст. 23]. Це зроблено для того, аби підкреслити, що кожний працюючий має право на справедливу і задовільну винагороду. Оскільки соціальним педагогам потрібно буде працювати саме з дітьми, молоддю та їхніми сім'ями, потрібно знати, що материнство і дитинство дають право на особливе піклування і допомогу. Всі діти повинні користуватися однаковим соціальним захистом. Загальна декларація прав людини наголошує: нікого не можуть приневолювати до примусової чи обов'язкової праці.

Стратегії (як глобальні, так і національні), спрямовані на викорінення останнього виду дитячої праці, розробляються і реалізуються за участю і сприяння Дитячого фонду Організації Об'єднаних націй (ЮНІСЕФ), Міжнародної організації праці (МОП), Всесвітнього банку, ряду правозахисних організації та груп. [2, с. 1].

Якщо ж розглядати Конвенцію про права дитини, яка набула чинності для України 27 вересня 1991 року, то бачимо більш широке тлумачення захисту прав неповнолітніх від експлуатації: визнається право дитини на захист від економічної експлуатації і від виконання будь-якої роботи, яка може являти небезпеку для здоров'я, бути перешкодою в одержанні нею освіти чи завдавати шкоди її здоров'ю, фізичному, розумовому, духовному, моральному і соціальному розвитку.

Україна також приймає законодавчі, адміністративні і соціальні заходи, а також заходи в галузі освіти, з тим щоб забезпечити здійснення захисту дітей від експлуатації. З цією метою, керуючись відповідними положеннями інших міжнародних документів, Україна встановила мінімальний вік для прийому на роботу, визначила необхідні вимоги щодо тривалості робочого дня і умови праці, передбачила відповідні види покарань або інші санкції для забезпечення ефективного здійснення захисту дітей від експлуатації. Термін "примусова чи обов'язкова праця" розглядається як робота під загрозою якогось покарання. У нашому випадку, працюючи з дітьми, молоддю та їхніми сім'ями, соціальному педагогові потрібно пам'ятати, що дрібні роботи загального характеру, тобто роботи, що виконуються для прямої користі колективу і можуть вважатися звичайними громадянськими роботами. Незаконне ж притягнення до примусової чи обов'язкової праці повинно переслідуватися у кримінальному порядку. Повертаючись до українського законодавства, відмічаємо, що неповнолітні в трудових правовідносинах прирівнюються до дорослих, а в галузі охорони праці, робочого часу, відпусток і деяких інших умов праці користуються перевагами, встановленими розділом XIII Кодексу законів про працю. Трудова дієздатність для неповнолітніх виникає з 16 років. Це передбачено ст. 188 КЗпП. – "Вік, з якого допускається прийняття на роботу" – і не допускається прийняття осіб молодше 16 років. Встановлення віку для прийняття на роботу неповнолітніх – це важлива гарантія охорони їх здоров'я і надання можливості одержати необхідну освіту. Частина друга ст. 188 КЗпП передбачає можливість прийняття на роботу за згодою одного з батьків або особи, яка їх замінює, як виняток, неповнолітніх, які досягли 15 років. Крім того, для підготовки молоді до продуктивної праці допускається прийняття на роботу учнів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних училищ і середніх спеціальних навчальних закладів для виконання легкої роботи, що не завдає школи здоров'ю і не порушує процесу навчання. Згідно з вимогами ст. 189 КЗпП на кожному підприємстві, в установі і організації ведеться спеціальний облік працівників, які не досягли 18-річного віку.

Тривалість робочого часу для неповнолітнього встановлюється ст. 51 КЗпП. Так, для працівників віком від 16 до 18 років тривалість робочого часу повинна бути 36

годин на тиждень, для осіб віком від 15 до 16 років – 24 години. Для учнів віком від 14 до 15 років, які працюють в період канікул, – 24 години на тиждень. Якщо учні працюють протягом навчального року у вільний від навчання час, їх робочий день не може бути більше половини максимальної тривалості робочого часу, який передбачений для осіб відповідного віку. В ст. 55 і 192 КЗпП викладена заборона залучення неповнолітніх для роботи в нічний час. Також законом передбачено особливості щодо звільнення.

Отже, опис визначальних характеристик дитячої праці, приведений у статті, дозволяє встановити характер зайнятості неповнолітніх. Перш за все, зайнятість переважної кількості дітей стимулюється та регулюється їхніми батьками, опікунами та особами, які їх заміщують. В цьому випадку її вимушений характер (продиктований недостатнім рівнем матеріальної забезпеченості сімей) не наносить значної шкоди здоров'ю і фізичному розвитку дітей, не вступає в конфлікт з їхніми освітніми перспективами.

При роботі із неповнолітніми соціальному педагогу необхідно мати постійний консультативний зв'язок із трудовим законодавством, з метою попередження неправомірного використання дитячої праці. З цією метою необхідна реалізація просвітницьких програм, спрямованих як на попередження населення (в тому числі батьків та осіб, які їх заміщують) про кримінальну відповідальність за дії, спрямовані на втягнення дітей найгірших форм дитячої праці, так і на підвищення поінформованості неповнолітніх щодо їхніх трудових прав та довгострокових наслідків раннього масштабного залучення до дитячої праці та роботи в умовах, що не відповідають санітарно-гігієнічним нормам і законодавству в питаннях охорони праці. Іншим значущим заходом, спрямованим на правомірну діяльність при залученні неповнолітніх до трудової діяльності є підвищення якості організації дозвілля дітей та забезпечення їх соціальної включеності, а саме збільшення переліку виховних, спортивних і конкурсних заходів, що проводяться в загальноосвітніх закладах; розширення функцій учнівського самоврядування; організація волонтерської діяльності дітей; збільшення доступності закладів позашкільного виховання та спортивно-оздоровчих секцій.

Література

1. Захист права дитини на працю, та додержання вимог чинного законодавства стосовно працюючої дитини [Електронний ресурс]: [сайт]. URL : https://mukachevovrada.gov.ua/index.php/miska-vlada/orhany-vykonavchoi-vlady/viddily-miskvykonkomu/viddil-arkhitektury-ta-mistobuduvannia/item/1443-zakhyst-prava-dytyny-na-pratsiu-ta-doderzhannia-vymoh-chynnoho-zakonodavstva-stosovno-pratsiuiuchoi-dytyny?fbclid=IwAR29dsLnIHjxSejbc5FSxvO5DbehXH-gEZqAQ_fRQm4ZtDcEZEiyKxduL-E

2. Коломієць О. О. Дитяча праця в Україні: детермінанти, характеристики, мінімізація соціальних ризиків [Електронний ресурс]. Національний інститут стратегічних досліджень : [сайт]. URL: http://ev.fmm.kpi.ua/article/viewFile/80116/75673?fbclid=IwAR3JtspNao1avo5-ke8ZfeWqCoSr_uL8Dd-KHYnDhWi6z5ZmPwBXhhsAnzQ

3. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. Київ : МАУП, 2002. 136 с. С. 113-114.

4. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників /за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.

СУТНІСНІ ОЗНАКИ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Кісільова Тетяна Олександрівна
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викл. Клочко О. О.

Особливої актуальності останнім часом набувають питання здорового способу життя молоді. Особливо гостро постала проблема адиктивної поведінки підлітків. Запобігти цьому може детальне вивчення цього явища і створення ефективної системи соціальної профілактики адиктивної поведінки. Зазначимо, що головною соціальною технологією подолання поширення різних проявів адиктивної поведінки серед підлітків є саме профілактика. Сучасні наукові джерела трактують соціальну профілактику як систему форм, методів, засобів соціального виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку підлітків, яка сприятиме прояву їхньої активності в різних видах соціально значущої діяльності [2].

Залежно від вибору об'єкта впливу сучасна наукова думка виділяє такі форми соціальної профілактики: 1) загальна профілактика, що охоплює школярів певної вікової групи в загальноосвітньому навчальному закладі та спрямована на подолання найбільш загальних, універсальних факторів і причин уживання наркотичних засобів; 2) спеціальна профілактика, що орієнтована на підліткові групи, котрі знаходяться в умовах, які підвищують імовірність загострення цієї проблеми (підлітки "групи ризику"); 3) індивідуальна профілактика, що спрямована на окремих підлітків з метою подолання специфічних для них проблем.

Зазначимо, що залежно від того, на якому етапі розвитку проблеми та її впливу на підлітків проводяться профілактичні заходи, виділяють такі види соціальної профілактики: первинна, вторинна й третинна. Первинна спрямована на попередження проблеми задовго до можливого моменту її виникнення, на створення сприятливих умов розвитку, навчання, виховання, адаптації підлітка до умов навчального закладу. Вторинна або рання профілактика ґрунтується на результатах діагностики соціальної ситуації розвитку конкретного підлітка, і є як індивідуальною, так і колективною в плані корекції системи його життєдіяльності. Третинна профілактика – це цілеспрямована діяльність з метою попередження переходу відхилень у поведінці у важковиховуваність. Третинна профілактика містить заходи, які проводяться з підлітками, котрі мають відхилення в поведінці та спрямована на попередження несприятливих їх наслідків.

Профілактика адиктивної поведінки у підлітковому віці особливо значима. По-перше це не легкий період кризового розвитку, що відбиває не тільки суб'єктивні явища процесу становлення, але й кризові явища суспільства. А по-друге саме у підлітковому віці починають формуватися дуже важливі якості особистості звернення до яких могло б стати однією із найважливіших складових профілактики адикції. Це такі якості як прагнення до розвитку і самосвідомості інтерес до своєї особистості та її потенціалів, здатність до самоспостереження.

Фактори, які впливають на початок уживання наркотиків серед молоді – це передусім – мода, прагнення вписатися в те оточення, ту компанію, яка для молоді людини важлива (референтна). Серед інших причин можна назвати такі: погані стосунки в родині, з близькими й друзями; антисоціальна поведінка й гіперактивність підлітків; дружба з однолітками, які вживають наркотики; нелюбов до школи, неуспіх в навчанні; економічні й соціальні труднощі; погане оточення й розлад у суспільстві; зміна місця навчання й проживання; доступність наркотиків; вживання наркотиків батьками; позитивне ставлення до наркотиків; спроба заглушити наркотиком біль чи втекти від неприємності.

Завдання соціальної профілактики (за визначенням Л. Завадської): сприяти усвідомленню та засвоєнню підлітками загальнолюдських цінностей; навчити підлітків методів вирішення життєвих проблем, подолання стресу та зняття напруження без уживання психоактивних речовин; інформувати підлітків про психоемоційні, фізіологічні, соматичні та соціальні наслідки вживання психоактивних речовин; формувати у підлітків психосоціальні та психогігієнічні навички прийняття рішень, ефективного спілкування, критичного мислення, опору негативному впливу однолітків, управління емоціями, у тому числі – у стані стресу; довести до усвідомлення дітей переваги відмови від уживання психоактивних речовин; сформувати настанову на ведення здорового способу життя; підняти самооцінку.

Як свідчить аналіз практичного досвіду у профілактичній роботі фахівці соціальної сфери віддають перевагу масовим та груповим формам роботи, і значно менше індивідуальному підходу щодо соціально-психологічної допомоги дітям з адиктивною поведінкою. Дуже важливо пам'ятати, що результативність профілактики адиктивної поведінки особистості залежить від знання причин, які її зумовлюють.

Доцільним є систематизація та доповнення знання причин адиктивної поведінки на особистісному рівні, що допоможе шукати відповідні соціально-педагогічні умови, які поступово приведуть підлітка у нове соціальне середовище, здатне позитивно впливати на його соціальне становище [4].

Отже, стверджуємо, що соціальна профілактика виступає ефективною технологією попередження виникнення та поширення різних форм адиктивної поведінки у підлітковому віці.

Література

1. Андреева Т., Якунчикова О. Вільний час підлітків та ризик вживання алкоголю. *Соціальна психологія*. 2011. №2. С.70-79.

2. Завадська Л. А. Профілактика адиктивної поведінки / Соціальна педагогіка : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. К. Грицюк, В. С. Петровича. Луцьк, 1999. С.105-110.

3. Клочко О. О. Профілактика адиктивної поведінки дітей та молоді у контексті підготовки майбутніх соціальних педагогів : монографія. Суми : ФОП Наталуха А. С., 2013. 172 с.

4. Профілактика девіантної поведінки підлітків : навч.-метод. посіб. до спецкурсу "Психологія девіацій" для студ. спец. "Соціальна робота" у 2 ч. Ч. 1. Теоретична частина. 2-ге вид., перероб. і доповн. Київ, 2016. 188 с.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЩОДО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Козел Дарія Федорівна

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Лісовець О. В.

У сучасному суспільстві зростає кількість допомоги, яка надається саме громадськими організаціями. Це зумовлено економічною та соціальною нестабільністю, яка позначилася на всіх верствах населення, а особливо на дітях із інвалідністю. Діти з інвалідністю – це найбільш вразлива та мало захищена категорія осіб, які самостійно не в змозі захистити себе. У подоланні перешкод та проблем, які трапляються на життєвому шляху дитини з інвалідністю та її близькими, на допомогу приходять держава та громадські організації. Останні і є предметом нашого розгляду у даній публікації.

На даний час в Україні налічується близько 28 тисяч громадських об'єднань, понад 5 тисяч організацій зосереджують свою діяльність на проблемах інвалідності. Більшість громадських організацій знаходиться у таких регіонах: м. Києві,

Дніпропетровській, Донецькій, Львівській областях. Громадські організації осіб з інвалідністю об'єднуються та функціонують за певними критеріями:

нозології інвалідів, наприклад, Всеукраїнська громадська організація інвалідів з психічними розладами, Всеукраїнське об'єднання хворих на м'язову дистрофію "ЕКВ", Українське товариство глухих, Українське товариство сліпих та інші;

вікові, статеві, професійні ознаки членів організацій, наприклад, Всеукраїнська громадська організація студентів-інвалідів "Гаудеамус", Громадська організація жінок інвалідів "Донна", Федерація організацій інвалідів з дитинства та батьків дітей – інвалідів України, Спілка шахтарів – інвалідів України та інші;

конкретні цілі, сфери діяльності тощо [3].

Серед науковців і дослідників, які вивчали недержавні громадські організації в соціальній сфері та їх роль у соціальному обслуговуванні населення, можна назвати працівників Школи соціальної роботи: В. Полтавця, Р. Кравченко, Н. Кабаченко, О. Васильченко; Центру інновацій та розвитку – О. Сидоренко, а також ці питання у своїх дослідженнях розглядали Т. Семигіна, І. Мигович, П. Жовніренко та ін.

Метою статті є теоретичний аналіз основ діяльності громадських організацій щодо захисту дітей з інвалідністю в Україні.

Зазначимо, що громадська організація – це громадське об'єднання, засновниками та членами або учасниками якого є фізичні особи [4]. Це добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних, та інших інтересів [4]. Поширеним є і термін "неурядові організації" – це громадські організації, благодійні фонди, які сформовані на принципах добровільності, не мають на меті отримання прибутку, незалежні та не підпорядковані урядовим структурам, захищають інтереси окремих груп людей відповідно до статуту [1].

Головною метою громадських організацій, які займаються питаннями захисту людей з інвалідністю є захист прав осіб з інвалідністю, включення їх в життя суспільства, також вони займаються питаннями осіб з інвалідністю різних нозологій у різних сферах життєдіяльності. Дотримання та захист прав людей з інвалідністю і є головним принципом роботи цієї групи громадських організацій.

Задля ефективного та успішного захисту дітей з інвалідністю, громадські організації проводять свою діяльність спільно з міжнародними організаціями та з органами державної влади. Взаємодія громадських організацій з міжнародними – це обмін досвідом та допомога у вирішенні проблем щодо захисту осіб з інвалідністю. Одним із основних завдань громадських організацій і державних органів щодо захисту дітей з інвалідністю є створення необхідних умов для подолання перешкод, які стоять на заваді для повноцінного життя у соціумі та захисту прав і інтересів дитини.

Визначимо напрями роботи, за якими безпосередньо працюють громадські організації щодо захисту дітей з інвалідністю:

- організація інклюзивного навчання дітей з інвалідністю. Громадські організації є потужним джерелом підтримки та впровадження інклюзії, для успішної та ефективної соціалізації, навчання та виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти;

- надання соціально-педагогічної допомоги дітям з інвалідністю та їх сім'ям – спрямовано на створення необхідних умов для поліпшення економічних умов сім'ї – надання матеріальної, гуманітарної допомоги, медикаментів. Особлива увага приділяється проблемі соціальної реабілітації дітей з інвалідністю та їх інтеграції у суспільство;

- надання соціальної допомоги та підтримки дітям з інвалідністю та їх сім'ям – надання громадськими організаціями дітям з інвалідністю таких видів допомоги: безпосередня адресна соціальна допомога на рівні громади; вивчення потреб і попиту споживачів на послуги та зміни соціальної ситуації у громаді; участь у формуванні

місцевих соціальних програм та планування розвитку системи соціальних послуг на місцевому рівні; здійснення громадського контролю за якістю надання соціальних послуг та ефективністю місцевих соціальних служб та їхніх працівників;

- інформаційно-консультаційний напрям, щодо дітей з інвалідністю та їх сімей – основним завданнями є: забезпечити належними відомостями з питань отримання соціальних послуг та щодо суб'єктів, що їх надають; забезпечити інформацією про наявні послуги спеціалістів, які за своїми повноваженнями повинні надавати населенню інформацію про такі послуги; спонукати спеціалістів установ освіти, охорони здоров'я, органів внутрішніх справ, контактних центрів, представників інших громадських організацій, представників інших організацій та установ до скеровування населення до установ, що надають соціальні та реабілітаційні послуги, та проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи; про соціальні та реабілітаційні послуги є системною та підпорядкованою певним принципам.

Висновок. Діяльність громадських організацій, що працюють з дітьми з інвалідністю, є важливим фактором допомоги в розвитку культури, освіти, охорони здоров'я, вирішення їхніх проблем, соціалізації та залучення до активного суспільного життя особистості.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
2. Лісовець О. В., Мельник М. П. Соціально-правовий захист дітей та молоді : навч.-метод. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2010. 210 с.
3. Пасічніченко С. В. Громадські організації інвалідів як структурний елемент громадського суспільства [електронний ресурс]. URL : <http://radnuk.info/statti/226-admin-pravo/3510-2010-01-23-15-05-58.html>.
4. Закон України "Про громадські об'єднання" від 15.05.2018, ВВР, 2018, № 32, [електронний ресурс]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>.

АНАЛІЗ ДОСВІДУ РОБОТИ З ПРОФІЛАКТИКИ ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

Маринченко Людмила Сергіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Качалова Т. В.

Постановка проблеми. Удосконалення заходів попередження правопорушень неповнолітніх є нагальною проблемою сучасності й потребує комплексного вирішення. В умовах ринкових відносин та демократичних перетворень попередження правопорушень неповнолітніх не може спиратися лише на ентузіазм населення, навчальну чи трудову дисципліну, як це було за радянських часів. Сучасна система попередження правопорушень неповнолітніх потребує належного фінансового, матеріально-технічного, науково-методичного, іншого ресурсного забезпечення, а також ефективної нормативно-правової регламентації. Водночас чинна нормативно-правова база попередження правопорушень неповнолітніх залишається розрізною, що істотно ускладнює її реалізацію на практиці. Безперечно, дані проблеми потребують свого законодавчого та подальшого практичного вирішення. Проте профілактична діяльність не буде достатньо ефективною, якщо при проведенні заходів не враховувати відповідний досвід інших країн, ефективну практику впровадження профілактичних програм.

Актуальність теми дослідження зумовлена наявністю в Україні складних політичних та соціально-економічних процесів, які відбуваються в суспільстві, деформація виховної функції сім'ї, занепад культурно-освітніх закладів в значній мірі

знижують рівень формування сприятливого морального середовища для виховання підлітків. Нестача позитивних соціальних прикладів, втрата чи брак родинних зв'язків, дитяча безпритульність і бездоглядність дітей, брак соціальної підтримки і догляду за дітьми та підлітками – також серед факторів, що впливають на таку ситуацію. За офіційними даними, на середину 2007 року близько 1800 підлітків перебували в виховних колоніях, 1500 – у тимчасових ізоляторах, а 9000 засуджено без позбавлення волі. 69 % затриманих дітей уже мали досвід проблем із законом. Структура і динаміка правопорушень, скоєних останнім часом підлітками, свідчить про те, що профілактична робота, щодо попередження цих негативних явищ є недостатньо ефективною.

Аналіз основних досліджень з проблеми. Проблему профілактики правопорушень підлітків активно досліджували і досліджують зарубіжні та вітчизняні вчені., зокрема, видатні педагоги: П. Блонський, Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький [6, с. 23]. Теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовано у працях С. Белічевої, І. Беха, Г. Мінковського, В. Оржеховської, Г. Пономаренко, О. Тузова, [2, с. 48] та ін. Психолого-педагогічні засади цієї проблеми виокремили: М. Алемаскін, Г. Бочкарьова, Л. Зюбін, П. Лєсгафт, І. Невський, С. Немченко, [3, с. 259] та ін. Філософські аспекти проблеми протиправної поведінки розкрито у працях С. Анісімова, А. Скрипника та ін.; правові – в роботах: Ю. Антоняна, К. Ігошевої, М. Костецького, В. Кудрявцева, Г. Мінковського, [3, с. 300] та ін.; медичні: О. Личко, О. Селецького [3, с. 305].

Істотний внесок у вивчення досвіду зарубіжних країн у сфері профілактики правопорушень серед неповнолітніх зробили такі відомі російські та українські вчені, як І. Андріїв, А. Бакаєв, В. Зеленецький, С. Іншаков, С. Кабилова, Н. Крестовська, Т. Новикова, В. Шмеріга та ін.

Метою статті є з'ясувати особливості профілактики правопорушень серед неповнолітніх у зарубіжних країнах, виокремити найпозитивніші аспекти цієї роботи, щоб уможливити їх подальше використання в Україні.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи досвід роботи з соціально-педагогічної профілактики правопорушень серед підлітків у Японії, можна навести наступні факти. У справі профілактики та попередження злочинності серед неповнолітніх широко використовують працю волонтерів. Посадові особи, які здійснюють нагляд за умовно засудженими, навчають і координують волонтерів в їх роботі з неповнолітніми правопорушниками. Також введені більш суворі заходи, спрямовані на запобігання доступу дітей до відеопродукції зі сценами насильства, у школах більше уваги приділяється моральному вихованню [5, с. 43].

У Німеччині питаннями підлітків правопорушників займаються спеціально створені комісаріати, де створений спеціальний масив відомостей про правопорушення, скоєні неповнолітніми. На основі вихідних даних проводиться аналіз причин і характерних особливостей розвитку злочинності серед підлітків. Результати таких досліджень використовуються при навчанні, підготовці і перепідготовці співробітників поліції. В одному з німецьких міст реалізовувався проект, метою якого було зменшення злочинності серед неповнолітніх. Для цього серед добровольців було відібрано людей, які пройшли попереднє навчання. За підлітком, поведінка якого свідчила про можливість скоєння правопорушення, було закріплено добровольця - "контактну особу". Підліток міг звернутися до "контактної особи" за допомогою, обговорити проблеми, які виникають у школі чи вдома тощо. Профілактика правопорушень відбувається також за методикою "рівний-рівному", коли самі неповнолітні отримують правову підготовку та проводять заходи для своїх однолітків, організують їхнє дозвілля, здійснюють консультування [5, с. 78].

Найбільш ефективним вважається досвід Сполучених Штатів Америки. У кожній школі країни є соціальний працівник, важливе місце у системі профілактики

правопорушень неповнолітніх займає широка мережа притулків для сиріт та покинутих дітей, у яких вихователями є професійні соціальні працівники. Поширені також притулки для дітей і підлітків, які зазнали емоційний зрив. Ці установи функціонують на стаціонарній основі і виконують функцію реабілітаційних центрів, куди направляються діти з неблагополучних сімей, підлітки, які втекли з дому або скоїли правопорушення. Кожен центр розрахований на 8-10 осіб. Вихователі, головне завдання яких - зняти стрес, пережитий дитиною, виконують роль порадників, працюють індивідуально з кожним, а також зі всією групою. У США існує також мережа дитячих виправних установ, підпорядкованих владі штатів. До них відносяться спеціальні школи для малолітніх злочинців, куди підлітки потрапляють за напрямом суду, в'язниці, колонії, дитячі приймачі [4, с. 65].

Висновки. Отже аналіз досвіду діяльності з профілактики правопорушень закордоном, показав, що правопорушення є актуальною проблемою і закордоном. Японія, США, Німеччина використовують різні методи впливу на підлітків. У цих країнах яскраво виражений інтерес до подолання такого явища як підлітки правопорушники. У цих країнах впроваджують спеціальні програми щодо саме попередження правопорушень серед підлітків, які беруть свій початок ще зі школи.

Робота щодо профілактики правопорушень серед підлітків в Україні регламентується законом України "Про профілактику правопорушень" від 29.12.09. Згідно до закону на це спрямована діяльність КМСД (Кримінальної міліції у справах дітей), ССД (Служби у справах дітей), а також найбільш наближених до дітей шкільного віку шкільних центрів та рад з профілактики правопорушень, які можуть створюватися у школах за ініціативою педагогічного колективу, класних керівників, шкільних соціальних педагогів, психологів. Також в Україні розроблені програми щодо профілактики правопорушень, але вони менш дієві. Держава покладає питання профілактики правопорушень серед підлітків на загальноосвітні заклади, Центри соціальних служб у справах сім'ї дітей та молоді та на кримінальну міліцію у справах неповнолітніх.

Література

1. Беличева С. А. Специализированные подростковые клубы как институт ресоциализации тяжелых подростков. *Психологический журнал*. 1984. № 6. С. 48-54.
2. Бочкарева Г. Г. Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей. *Изучение мотивации поведения детей и подростков: [сб. статей] / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной*. М., 1972. С. 259-350.
3. Воронин Ю. А. Система борьбы с преступностью в США. М., 1996.
4. Галагузова М. А. Социальная педагогика. М.: Гуманитарный Исследовательский центр ВЛАДОС, 2000. 416 с.
5. Книш О. М. Зарубіжний досвід віктимологічної профілактики насильницької злочинності неповнолітніх. *Вісник Академії адвокатури України*. 2009. № 1 (14). С. 125.
6. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1988. 365 с.

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПРОТИДІІ ЯВИЩУ ПРОСТИТУЦІЇ: РІЗНІ ПІДХОДИ

Савицька Дарина Василівна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми

Науковий керівник – канд. філос.
наук, доц. Луценко О. А.

Проституція – неприродний травматичний досвід, несумісний з людською гідністю, що неминуче веде до психологічних проблем та поглиблює нерівність жінок і чоловіків.

Аналіз явища проституції і багатовікової світової практики боротьби з ним, зроблений фахівцями (І. Блох, О. Бойко, О. Дизер, О. Зайцева, Г. Лихт, В. Лютий, Е. Фукс та ін.) дозволяє виділити етапи, що характеризуються певними секуляризаційно (політико-), - правовими режимами:

1) *режим терпимості*, для якого властиве введення обмежень, пов'язаних з легалізацією сексуальних послуг, з метою витягання прибутку або отримання доходу державою;

2) *заборонний режим*, що характеризується заборонаю будь-яких форм "статевої розпусти", у тому числі і позашлюбних зв'язків;

3) *режим регламентації*, визначуваний тим, що допустимою і до певної міри терпимою визнається тільки зареєстрована проституція, таємна, - забороняється.

Розглянемо докладніше різні підходи у міжнародному досвіді протидії явищу проституції на початку ХХІ ст.

Розуміння проституції як явища до останнього часу мало одну спільну рису: центральною дійовою особою, одночасно винною і заявленою бенефіціаркою виступала жінка. Саме жінку сприймали як джерело проблеми, а не чоловіка, який прагнув купити людину для сексуального використання, і не посередника – торговця жінками, який отримував основну матеріальну вигоду, саме проституційовані жінки зазвичай були центром осуду, крайніми, стигматизованими, а чоловіки уникали будь-якого покарання.

Наразі в багатьох країнах світу проституція легалізована. Європейськими країнами в яких проституцію узаконено, є: Голландія, Бельгія, Італія, Угорщина, Данія, Великобританія, Німеччина, Італія, Словаччина і т. д. У Швеції, Норвегії і Ісландії дозволена, в Польщі не заборонена.

Прикладом легалізованої європейської проституції є Голландія, де проституцію легалізовано у 2000 р. Працівники секс-бізнесу легалізовані, сплачують податки, їх імена вводяться в спеціальну базу даних, звертаючись до якої контролюючі органи слідкують за своєчасним проходженням медичних обстежень.

Зауважимо, що в теорії легалізація означає правове регулювання проституції, зокрема долучення її до переліку професій, запровадження оподаткування тощо, а декриміналізація – це скасування будь-якої відповідальності за проституцію й сутенерство, без регулювання чи обкладання податками. Проте, за твердженням дослідників, на практиці декриміналізація і легалізація – це не дві протилежні концепції, а дуже схожі підходи з певною різницею в окремих моментах, це не або/або варіанти, а радше шкала, набір характеристик у рамках загального підходу, у якому головне те, що сутенерська діяльність перестає вважатися злочином [1].

Спільне дослідження ситуації у 116 країнах, яке провели науковці з кількох університетів Німеччини і Великої Британії, підтвердило, що в середньому в державах, де легалізовано проституцію, зростає торгівля людьми. Розглянемо особливості соціальної роботи із проститутками у США і Швеції засновані на протилежних підходах.

Досвід США у соціальній роботі із проститутками доводить, що в цій країні проституція вважається правопорушенням у всіх штатах, крім Невади. У багатьох штатах караються також клієнти повій. В багатьох штатах особа, що займається або погоджується, або пропонує взяти участь у статевих відносинах з іншою людиною в обмін на плату, – карається ув'язненням строком від 3 місяців (штат Нью-Йорк) до 1 року ув'язнення та/або грошовим штрафом від 500 (штат Нью-Йорк) та до 10 000 доларів за повторне заняття проституцію у штаті Індіана. Підлягають покаранню ув'язненням також клієнти повій.

У Сполучених Штатах діють спеціальні програми попередження проституції серед неповнолітніх, захисту прав жінок, які задіяні у секс-індустрії, створена широка мережа закладів та організацій, що покликані надавати соціальні послуги у роботі з

даною категорією осіб. Притому активно використовується патронажний метод, який базується на принципах людської особистості, активності і свідомої участі клієнтів в подоланні своїх труднощів. [3].

На відміну від США у Швеції проституція законодавчо визнана однією з форм насильства проти жінок, тому злочин полягає в оплаті клієнта за секс, а не в продажу жінкою своїх "сексуальних послуг". Шведська (відома також як скандинавська, північна, нордична модель боротьби з проституцією – це правова концепція, спрямована на боротьбу з попитом як основною причиною існування проституції. Цю систему було запроваджено у Швеції 1999 року, вона передбачає кримінальну відповідальність для сутенерів і клієнтів проституції, але звільняє від відповідальності проституційованих осіб, пропонуючи їм допомогу для виходу з проституції і різні види підтримки, зокрема психологічну, правову, матеріальну.

Зауважимо, що все більшої підтримки отримує думка про те, що право завдавати шкоди іншій особі не може бути законним, міжнародна спільнота визнає, що торгівля людьми і проституція шкодять і загрожують і проституційованій особі, і всьому суспільству, підкреслюючи, що проституційована особа – постраждала.

У Конвенції Ради Європи про заходи щодо протидії торгівлі людьми попит називається однією з засадничих причин торгівлі людьми [2]. Звіт Ради Європи "Проституція, торгівля людьми та сучасне рабство в Європі", підтверджує, що скандинавська модель боротьби з проституцією – найкраще правове рішення серед усіх країн-членів Ради Європи [6].

За логікою потреби зменшувати попит шведським законодавством передбачається покарання клієнта у вигляді штрафу або ув'язнення (у Швеції – на термін до 6 місяців). Величина покарання є предметом дискусій (багато хто вважає покарання замалими), але схоже, що найбільше порушників лякає публічність: запис про сексуальний злочин в особовій справі виявився вагомим стримувальним чинником. Звичайно, і сутенерство, і посередництво в торгівлі людьми, відповідно до скандинавської моделі, визнаються злочинами.

Крім Швеції, скандинавський підхід імплементовано у законодавстві Норвегії, Ісландії, Канади, Франції, Північної Ірландії, ще кілька країн стоять на шляху до відповідних змін у своєму законодавстві. встановлено, що криміналізація покупців у Швеції призвела до скорочення ринку проституції і зменшення торгівлі людьми [4].

У дослідженні Європарламенту про сексуальну експлуатацію, проституцію та їх вплив на гендерну рівність сказано, що проституцію не може бути визнано легітимним бізнесом хоча б тому, що вона суперечить фундаментальним правам людини і принципу гендерної рівності, а "нормалізація проституції чи торгівлі людьми або будь-яка їх легалізація – це легалізація сексуального рабства і гендерної нерівності для жінок" [5].

Багатобічні зусилля по протидії проституції торкаються організаційного, структурного і політичного рівнів. Не толерантне відношення до проституції, ефективна соціальна робота, правова інтервенція створюють серйозну основу для опору втягуванню чоловіків і жінок у секс-бізнес.

Література

1. Зайцева О. Шведська модель боротьби з проституцією: протидія, а не комфортизація [Електронний ресурс]. URL: genderindetail.org.ua...seksualnist...prostututsieyu... (дата звернення: 18.01.2019).
2. Конвенція Ради Європи про заходи щодо протидії торгівлі людьми: Закон від 21.09.2010 N 2530-VI (2530-17). База даних "Законодавство України" / ВР України. URL: https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_858 (дата звернення: 22.01.2019).
3. Лютий В. П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: навч. посіб. Київ: Академія праці і соціальних відносин, Християнський дитячий фонд, 2000. 51 с.

4. Cho Seo-Young, Dreher Axel, Neumayer Eric. Does Legalized Prostitution Increase Human Trafficking? *World Development*. 41 (1). 2013. pp. 67-82. [Электронный ресурс]. URL: <https://ssrn.com/abstract=1986065> (дата звернення: 22.01.2019).

5. Mary Honeyball. Report on sexual exploitation and prostitution and its impact on gender equality. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2014-0071+0+DOC+XML+V0//EN> (дата звернення: 22.01.2019).

6. Parliamentary Assembly: Prostitution, trafficking and modern slavery in Europe. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-DocDetails-EN.asp?FileID=20716&lang=EN> (дата звернення: 22.01.2019).

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВАЯ ЗАЩИТА ЛИЦ ИЗ ЧИСЛА ДЕТЕЙ-СИРОТ, ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Садовская Екатерина Федоровна

Могилевский государственный университет имени А. А. Кулешова, г. Могилев

Научный руководитель – канд. пед. наук, доц. Комарова И. А.

В Республике Беларусь задачей государственной важности является создание условий для полноценного физического, интеллектуального, духовного, нравственного и социального развития лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, (далее лиц из числа детей-сирот, детей ОБПР) предоставления права на пользование специальными социальными льготами, определенными законодательством Республики Беларусь.

В соответствии с законом Республики Беларусь "О гарантиях по социальной защите детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей":

- лицам из числа детей-сирот и детей ОБПР, получающих в государственных учреждениях образования Республики Беларусь в дневной форме профессионально-техническое, среднее специальное, высшее образование, дополнительное образование взрослых, получаемое при освоении содержания образовательной программы подготовки лиц к поступлению в учреждения образования Республики Беларусь предоставляется государственное обеспечение соответствующими учреждениями образования;

- государственное обеспечение предоставляется лицам из числа детей-сирот и детей, ОБПР, независимо от получаемых ими пенсий, пособий и сохраняется при вступлении их в брак;

- лица из числа детей-сирот и детей, ОБПР, получающие образование в дневной форме получения образования, обеспечиваются соответствующими учреждениями образования общежитием без взимания платы за проживание либо при отсутствии общежития им возмещаются расходы по найму жилья по установленным нормам;

- лица из числа детей-сирот и детей, ОБПР, обеспечиваются соответствующими учреждениями образования стипендией и ежегодной материальной помощью за счет средств стипендиального фонда учреждения образования в порядке, установленном законодательством [2].

На основании Постановления Совета Министров РБ "Об условиях и порядке предоставления государственного обеспечения детям-сиротам, детям, ОБПР, лицам из числа детей-сирот и детей, ОБПР" лица из числа детей-сирот и детей, ОБПР, обучавшиеся в дневной форме получения образования, при отчислении из государственных учреждений профессионально-технического, среднего специального,

высшего образования, дополнительного образования взрослых при освоении содержания образовательной программы подготовки лиц к поступлению в учреждения образования Республики Беларусь в связи с их окончанием или по иным причинам при представлении справки о трудоустройстве (регистрации в органах по труду, занятости и социальной защите) и иных документов в случаях, предусмотренных законодательством, в течение двенадцати месяцев после отчисления обеспечиваются соответствующими учреждениями образования комплектом одежды, обуви, мягкого инвентаря и оборудования по нормам либо их денежной компенсацией и денежным пособием [5].

В соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь место работы для выпускников, которые относятся к категории детей-сирот и детей, ОБПР, а также лиц из числа детей-сирот и детей, ОБПР, место работы предоставляется по месту закрепления за ними жилых помещений, либо по месту включения их в списки нуждающихся в улучшении жилищных условий, либо по месту первоначального приобретения статуса детей-сирот или статуса детей, ОБПР, либо с их согласия в ином населенном пункте [1].

В соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь лица из числа детей-сирот и детей, ОБПР, не получающие учебной стипендии, имеют право на получение социальной стипендии.

В соответствии со ст. 35 Закона Республики Беларусь "О пенсионном обеспечении", лица из числа детей-сирот и детей, ОБПР, в возрасте от 18 лет и старше, обучающиеся в дневной форме получения высшего образования, имеют право на пенсию по случаю потери кормильца до окончания ими обучения, но не более чем до достижения возраста 23 лет [4].

В соответствии с Постановлением Совета Министров Республики Беларусь "Об утверждении Положения о порядке выдачи единого билета, условиях и сроках пользования им" учреждением образования данной категории населения выдается единый билет, дающий право на предоставление

-детям-сиротам, детям, ОБПР, бесплатного посещения культурных и спортивных мероприятий (при наличии свободных мест), бесплатного посещения государственных физкультурно-спортивных сооружений, а также бесплатного проезда в общественном транспорте независимо от места жительства;

-лицам из числа детей-сирот и детей, ОБПР, бесплатного посещения культурных и спортивных мероприятий (при наличии свободных мест) в государственных организациях культуры, физической культуры и спорта, бесплатного посещения экспозиций и выставок, созданных на основе собственных музейных фондов, в музеях, полностью или частично финансируемых за счет средств республиканского и (или) местных бюджетов, бесплатной подготовки в государственных специализированных учебно-спортивных учреждениях, бесплатного посещения государственных физкультурно-спортивных сооружений [6].

В соответствии с Указом Президента Республики Беларусь "О некоторых вопросах правового регулирования жилищных отношений":

- лица из числа детей-сирот и детей, ОБПР, имеют право состоять на учете нуждающихся в улучшении жилищных условий с даты первоначального приобретения статуса детей-сирот или статуса детей, оставшихся без попечения родителей, а в случае смерти родителей, состоявших на таком учете, - с даты их постановки на учет в составе семьи родителей при наличии оснований, предусмотренных законодательством;

- лица из числа детей-сирот и детей, ОБПР, состоящие на учете нуждающихся в улучшении жилищных условий родителей имеют право на получение жилого помещения социального пользования;

- до обеспечения лиц из числа детей-сирот и детей, ОБПР, жилыми помещениями социального пользования им предоставляются жилые помещения в общежитиях в порядке, предусмотренном законодательством [3].

В соответствии с рядом нормативных документов лица из числа детей-сирот и детей, ОБПР, имеют право на получение льготных кредитов на строительство (реконструкцию) или приобретение жилых помещений.

Таким образом, в Республике Беларусь разработана система законодательных и иных нормативно-правовых актов, призванных реализовать права сирот, содействовать развитию семейной политики, профилактике сиротства.

Литература

1. Кодекс об образовании Республики Беларусь: 13 янв. 2011 г. №243-З. *Эталон – Беларусь [Электронный ресурс]* / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2006.

2. О гарантиях по социальной защите детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей": Закон Респ. Беларусь, 21 дек. 2005 г. № 73-З. *Эталон – Беларусь [Электронный ресурс]* / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2006.

3. О некоторых вопросах правового регулирования жилищных отношений. *Эталон – Беларусь [Электронный ресурс]* / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2006

4. О пенсионном обеспечении: Закон Респ. Беларусь, 07 апр.1992г. № 1596-XII. *Эталон – Беларусь [Электронный ресурс]* / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2006.

5. Об условиях и порядке предоставления государственного обеспечения детям-сиротам, детям, оставшимся без попечения родителей, лицам из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей": постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 06 июля 2006 № 840. *Эталон – Беларусь [Электронный ресурс]* / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2006.

6. Об утверждении Положения о порядке выдачи единого билета, условиях и сроках пользования им: постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 14 июля 2006 г. № 748. *Эталон – Беларусь [Электронный ресурс]* / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. Минск, 2006.

ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ-СИРИТ В ПОСТІНТЕРНАТНИЙ ПЕРІОД

Сокоринська Марія Юріївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Останіна Н. С.

На сьогодні в суспільстві спостерігається тенденція до підвищення категорії дітей статусу дитина-сирота, про що свідчить ряд державних документів про підтримку та охорону дитинства. Таким чином, відбувається акцентуація уваги на проблемі дитячої безпритульності та її наслідків.

Збільшення вказаної категорії дітей, призводить до відповідної дійсності щодо збільшення мережі установ, які мають створювати умови для нормального проживання дітей-сиріт. Відомо, що в Україні існує розгалужена система закладів: будинків дитини, дитячих будинків, шкіл-інтернатів, притулків тощо. Першочерговою задачею їх діяльності є створення умов щодо всебічного розвитку зазначеної категорії дітей. Проте, нашу увагу привертає проблема, яка пов'язана з наслідками від перебування дитини-сироти в інтернатному закладі та її неготовністю до самостійного життя, до

пошуку місця працевлаштування; її невміння організувати свій побут, дозвілля, створити і бути готовими до збереження сім'ї.

Як відгук на проблему, що потребує термінового вирішення, були створені заклади соціального захисту для надання допомоги у новій ситуативній соціалізації дітям-сиротам в постінтернатний період, зокрема, створюються центри соціально-психологічної реабілітації, опіки дитини, соціальної підтримки дітей та сімей, інформаційно-консультаційні; соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про підвищений інтерес вчених до проблеми соціалізації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Розроблено вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості, зокрема, в постінтернатний період (В. Абраменкова, В. Алфімов, І. Зверева, А. Капська, С. Козлова, О. Кононко, С. Куліковська, Ю.Лебедев, С. Литвиненко, А. Мудрик, І. Печенко, Л. Хухлаєва, В. Ямницький).

Визначено особливості особистісного розвитку дітей-сиріт в умовах інституційного виховання (І. Дубровіна, В. Мухіна, А.Прихожан, Н. Толстих); з'ясовано недоліки постінтернатної форми життєвого устрою дітей-сиріт (А. Прихожан, Н. Толстих, Г. Сем'я). Однак, проблема соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є недостатньо дослідженою у теоретичному та практичному аспектах.

Отже, за мету свого дослідження ми ставимо висвітлення проблеми соціалізації дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування після закінчення інтернатних закладів.

Ставлення держави до дітей, що перебувають у важкій життєвій ситуації, до яких, в першу чергу, відносяться діти-сироти та діти без батьківського піклування, є показником гуманності сучасного суспільства. Поняття "соціалізація" можна трактувати, як процес входження людини в суспільство, суспільне життя, переймання соціальних ролей.

Більшість інтернатних закладів є закритими і не можуть надати знання, які будуть прискорювати соціалізацію, відповідно, вони не здатні навчити дітей-сиріт навичкам ведення домашнього господарства, контролю власного бюджету, можливості працевлаштування. Проте можна зазначити, що це є перші проблеми, з якими стикаються діти-сироти в постінтернатний період.

Саме тому вважаємо, що цій категорії дітей важливо знати, до яких закладів вони можуть звернутись за допомогою, зокрема, це може бути соціальний гуртожиток. Саме на нього покладено вирішення ряду завдань:

- забезпечує створення соціально-побутових умов для осіб, які тимчасово проживають у гуртожитку;

- забезпечує навчання, розвиток і підтримку навичок самостійного проживання зазначених осіб, зокрема шляхом сприяння наставництву, надає допомогу в аналізі життєвих ситуацій, визначенні основних проблем і шляхів їх розв'язання, складенні плану виходу із складної життєвої ситуації, організації розпорядку дня, веденні домашнього господарства;

- надає особам, які тимчасово проживають у гуртожитку, психологічну допомогу, інформацію з питань соціального захисту населення, допомогу в оформленні документів, організації взаємодії з іншими фахівцями та службами, сприяє отриманню безоплатної правової допомоги, реєстрації місця проживання (перебування), отриманню (відновленню) житла, працевлаштуванню тощо;

- організовує(у разі потреби) надання зазначеним особам екстреної медичної допомоги.

У зв'язку з діяльністю соціальних гуртожитків, кількість соціалізованих дітей-сиріт зростає, а тому можна стверджувати, що заклади соціального захисту дітей в постінтернатний період виконують поставлені на них завдання. На жаль, доводиться

визнати той факт, що в найближчі роки дитячі будинки не зникнуть та питання соціальної підтримки, психологічного супроводу випускників дитячих будинків у постінтернатній адаптації будуть надзвичайно актуальні.

Література

1. Белоус О. В. Проблемы социальной адаптации детей-сирот. *Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе подготовки социальных педагогов : сб. науч. статей*. Армавир : Ред.-изд. центр АГПУ, 2009. С. 14- 21.

2. Лукашевич М. Г. Соціалізація. Виховні механізми і технології. Київ, 1998. 87 с.

3. Мудрик А. В. Социальная педагогика [6-е изд., перер. и доп.]. М., 2007. 224 с.

4. Типове положення про соціальний гуртожиток для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

5. Про затвердження Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: [Електронний ресурс]: Міносвітинаукимолоспорт України, Мінсоцполітики України, 2012 р. (Наказ № 995/557 від 10.09.2012 р.). URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12>

РОЗДІЛ V.

СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ УПРОВАДЖЕННЯ

ІНТЕГРАЦІЯ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО

Баліцька Анастасія Романівна

Харківський національний
університет імені В. Н. Каразіна,
м. Харків

Науковий керівник – канд. психол.
наук, доц. Яворовська Л. М.

Сучасне суспільство має тенденцію розшарування на класи, які опосередковані різними формами соціальної нерівності. Перш за все, це відноситься до людей з обмеженими можливостями. В Україні більше 2,8 мільйонів людей мають статус інваліда, що складає 6,1 % від загальної чисельності населення. На жаль, кількість інвалідів в нашій країні тільки зростає з кожним роком. Інвалідність як соціальний феномен властива кожній країні, але різниця між країнами наявна у відношенні до людей з обмеженими можливостями та дотримання їх прав. Головна проблема, на думку Т. Хаммарберга, в тім, що в більшості країн не має спеціального обладнання, яке може дозволити людям з обмеженими можливостями пересуватись і вести повноцінний образ життя. Але політолог В. Небоженко вважає, що головна проблема криється у самому суспільстві, де асоціація з інвалідом – це асоціація з людиною, яка не займається трудовою діяльністю або з бідною людиною [7]. На нашу думку, щоб вирішити ці проблеми, потрібно орієнтуватися на процес інтеграції інвалідів у суспільство.

Процес інтеграції – це об'єднання в єдине ціле розрізнених частин і елементів системи на основі їх взаємодії і взаємодоповненості.

Е. Гідденс трактує інтеграцію як упорядковану взаємодію між індивідами, колективними утвореннями, засновану на відносинах відносної автономії і залежності між учасниками інтеракції [2]. Впорядкованість в якості основи інтеграції розглядає Ч. Міллс, вказуючи на важливість адміністративного ресурсу, соціального контролю в досягненні цілісності суспільств [3].

Як збиральну категорію розглядає інтеграцію Дж. Тернер. На його думку, інтеграція як поняття включає три виміри: ступінь координації соціальних одиниць; ступінь їх символічної уніфікації і ступінь протистояння, конфлікту між ними [6].

Т. Парсонс, описуючи процеси інтеграції індивіда в соціальну систему, за основу даного процесу приймає інтерналізацію загальноприйнятих соціальних норм. Він доводить, що функція соціальної інтеграції забезпечується діяльністю соціальних підсистем. Причому центральний фокус процесу соціальної інтеграції полягає в інтерналізації культури того суспільства, де народився індивід [4].

Таким чином, дотримання загальнозначущих нормативних стандартів стає частиною мотиваційної структури індивіда, його потребою. А значить, розвиток і життєдіяльність особистості перш за все відбуваються в процесі спілкування індивіда з членами певної соціальної групи, в ході спільної діяльності, в процесі міжособистісної взаємодії.

Д. Зайцев дає наступне визначення: "Соціальна інтеграція особистості – це процес і одночасно система включення індивіда в різні соціальні групи і відносини за

допомогою організації спільної діяльності" [2]. Таким чином, в цілому, інтеграція це процес, в ході якого не тільки індивід прагне максимально адаптуватися до життя в суспільстві, "вбудуватися" в його структуру, а й воно, в свою чергу, робить необхідні кроки для того, щоб пристосуватися до особливостей індивіда на основі принципів толерантності, об'єктивності, соціальної справедливості.

Які ж чинники впливають на процес включення у суспільство?

1. Особистісні чинники. Один з факторів успішної інтеграції людей з обмеженими можливостями – це їх ставлення до себе, до своїх дій, а також наявність бажання бути інтегрованим. У деяких індивідів з обмеженими можливостями активізується прагнення жити серед здорових людей, що формує активність і прагнення до професійної орієнтації. Однак нерідко включення в середовище може приносити розчарування. Розчарування і небажання брати участь в житті суспільства після першого досвіду пов'язані не тільки з реальними для телекомунікацій практиками, а й зі самоприйняттям людини, яке вона переносить на контакти з оточуючими [1].

2. Сімейна підтримка. Особливу роль відіграють батьки дитини з обмеженими можливостями, оскільки саме від батьків залежить в який дитячий садок чи школу буде ходити дитина, в яке коло спілкування і соціальних зв'язків попаде їх дитина. Позиція сім'ї у відношенні до інваліда впливає на його подальше життя, вибір роботи, активність у суспільстві, відношення до себе та інших.

3. Держава. Закони звертають увагу на основні напрямки вирішення проблем інвалідів і створення безбар'єрного середовища життєдіяльності. Але в реальності реалізація більшості законів проходить формально, практично всі пільги замінені компенсаційними виплатами, безбар'єрне середовище існує тільки в численних проектах, програмах і звітах.

4. Відношення суспільства. Потрібно створювати нові моделі відносин між здоровими людьми та інвалідами, необхідно долати стереотипи. Будь-яка інтеграція супроводжується соціально-психологічними труднощами як ізоляція суспільства. Навіть якщо є можливість брати участь у житті суспільства, інвалід не завжди може реалізувати їх через те, що здорові люди не бажають вступати з ними у контакт. "Хотя, конечно, помогают, но все равно как-то не искренне, как будто - вот нужно помочь, они и помогают" [5].

5. Освіта. Більшість навчальних закладів України не мають обладнання для вільного пересування інвалідів, для повноцінного функціонування на уроках. Також потрібно враховувати, що загальноосвітні школи на відміну від закритих закладів не мають за мету підготувати дитину з обмеженими можливостями до самостійного життя, праці та інтеграції у суспільство. Але навіть закриті заклади мають величезний недолік: дітей ізолюють від суспільства під час такої підготовки і вони не отримують належний соціальний досвід.

6. Можливості середовища. До цього фактору ми відносимо пристосованість інфраструктури та наявність робочих місць для зазначеної категорії громадян. Працевлаштування є видом соціального обслуговування, що сприяє, зокрема, відновлення втраченої працездатності, пристосування до нових умов праці. Для здійснення заходів з працевлаштування громадян, які частково втратили працездатність, право передбачає цілий ряд спеціалізованих послуг, пов'язаних з підготовкою і залученням в трудову діяльність.

Процес інтеграції складний. На нього впливає ряд факторів, серед яких найбільш важливими є:

1. Недосконалість законодавчої бази;

2. Небажання індивіда позитивно ставитися до ситуації, що склалася, шукати внутрішні і зовнішні ресурси, а часто і використовувати запропоновані;

3. Залежність процесу інтеграції від особистісних особливостей і індивіда і досвіду сімейних взаємин.

Для подолання цих труднощів необхідно:

1. Розвивати й удосконалювати систему реабілітації, розширювати можливості середовища за коштами удосконалення інфраструктури.

2. Використовувати можливості ЗМІ, особливо електронних, для інформування людей з обмеженими можливостями про наявні у них і для них можливості, а також "повідомлення" оточуючим про "досягнення" "інвалідів".

Але, перш за все, в процесі інтеграції необхідно орієнтуватися на внутрішні можливості та ресурси людини, на підставі яких вона визначає себе, своє майбутнє місце в суспільстві.

Література

1. Данилова Е. Доступность образования для инвалидов: личный опыт. *Образование как фактор социальной мобильности инвалидов: Сборник научных трудов / Под ред. д.с.н., проф. Д. В. Зайцева*. Саратов: Научная книга, 2007. С. 13-18.

2. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов. Саратов: Научная книга, 2003. 255 с.

3. Миллс Ч. Высокая теория. *Американская социологическая мысль / Под ред. В. И. Добренкова*. М.: Изд-во МУБиУ, 1996. С. 145.

4. Парсонс Т. Функциональная теория измерения. *Американская социологическая мысль / Под ред. В. И. Добренкова*. М.: Изд-во МУБиУ, 1996. С. 474-476.

5. Отношение провайдеров и потребителей к дополнительному образованию инвалидов. *Дополнительное образование инвалидов в контексте приоритетов социально-экономического развития / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой, П.В. Романова*. Серия "Научные доклады: независимый экономический анализ". М.: МНОФ. 2007. № 169. 256 с.

6. Тернер Д. Аналитическое теоретизирование. Процессы интеграции. *Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. / Пер. с англ., фр., нем., ит. Сост. и общ. ред. С. П. Баньковской*. М.: Книжный дом "Университет", 2002. Ч. 2. С. 237.

7. <http://ukrhelp.net/en/statistika-invalidizatsii-v-ukraine.html>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ

**Борисюк Іван Олексійович,
Гулько Вікторія Василівна**

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Борисюк С. О.

Кожна дитина має право отримати освіту відповідно до Конвенції про права дитини – ст. 5, 14, 18, Конституції України та Республіки Польща – ст. 48, 53, 70, 72; Закону про систему освіти Польщі – ст. 1, 12, 13, 16, 18, 36а, 37, 39, 40-42, 50-54, 62; Статуту державної школи – § 2-3; Європейської хартії прав та обов'язків батьків (ЕРА); Загальної декларації прав дитини – ст. 26; Хартії прав сім'ї – ст. 5, 10; Конкордату між Святим Престолом і Республікою Польща – ст. 12 [4]. Комітетом ООН з економічних, соціальних та культурних прав виділяються чотири основні характеристики права на освіту: наявність, доступність, сприйнятливість та адаптованість. Доступність означає, що держава зобов'язана забезпечити рівний доступ до освіти для всіх, незалежно від статі, віку, стану здоров'я.

Реалізація права на освіту для всіх дітей, включаючи дітей з інвалідністю, неможлива без розвитку інклюзивного навчання. Останнім часом в Україні та Польщі активно впроваджується інклюзивна освіта, котра повинна враховувати специфіку особливостей дітей з інвалідністю як дітей з особливими освітніми потребами.

Найчастіше до інклюзивної форми навчання залучаються діти з особливими освітніми потребами із затримкою психічного розвитку, з мовленнєвими вадами, з

дитячим церебральним паралічем, із сенсорними порушеннями, зі зниженим інтелектуальним розвитком. Тому завдання психолого-педагогічного супроводу є:

- актуалізація особистісного потенціалу розвитку дитини;
- формування позитивних міжособистісних стосунків у дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їхніми ровесниками у процесі внутрішньо-шкільної інтеграції;
- консультування батьків щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їхньої дитини тощо. Один із компонентів соціально-педагогічного супроводу дітей з інвалідністю - виховання гармонійної особистості, формування її ціннісних орієнтацій.

Відповідно до Рекомендацій 44-ї сесії Парламентської Асамблеї Ради Європи від 5 травня 1992 р. суспільство зобов'язане адаптувати існуючі в ньому стандарти до особливих потреб людей, що мають інвалідність, для того щоб вони могли жити незалежним життям. Нині поняття "інвалідність" розцінюється як складна біопсихосоціальна категорія, характерологічна особливість якої полягає в тому, що люди з обмеженими можливостями відчувають функціональні утруднення не тільки внаслідок захворювання, відхилень або недоліків розвитку, а й у результаті непристосованості соціального оточення до їхніх соціальних потреб, забобонів суспільства [1, с. 65].

Діти з функціональними обмеженнями становлять об'єкт соціальної роботи з надзвичайно складною структурою, через те існує багато класифікацій цього об'єкта за різними ознаками. Практичному соціальному працівнику достатньо знати основні обмеження дитячої життєдіяльності пов'язані з такими порушеннями і захворюваннями:

- порушення слуху і мови (глухі; ті, що слабочують, логопати);
- порушення зору (сліпі; ті, у кого слабкий зір);
- порушення інтелектуального розвитку (розумова відсталість; із затримкою психічного розвитку);
- порушення опорно-рухового апарату;
- комплексні порушення психофізіологічного розвитку (сліпоглухонімі; із дитячим церебральним паралічем, поєднаним з розумовою відсталістю);
- хронічні соматичні захворювання;
- психоневрологічні захворювання [1, с. 65].

Соціально-педагогічна допомога сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами – це сімейно-центрована практика, що спрямована на соціалізацію дитини. Узагальнення досліджень, що ведуться у різних напрямках, та досвіду роботи з дітьми з інвалідністю у всіх країнах світу дає підставу виділити два рівні їх соціалізації. Перший рівень – фізична реабілітація, педагогічна та психологічна корекція, які здійснюються на індивідуальній основі. На цьому рівні вирішуються особливі проблеми та задовольняються особливі потреби дитини.

Другий рівень – соціально-педагогічна реабілітація, під час якої реалізуються потреби дитини: участь у сімейних справах, іграх, навчання у школі чи вдома, потреба в дружбі, любові, подорожах, пригодах, участі у громадському житті. На цьому рівні дитина ідентифікує себе до певної соціальної групи, колективу, активно засвоює соціальну поведінку, групові норми і цінності. Дитина виробляє навички творчої спрямованості в соціальній ситуації, виявляє свою соціальну активність завдяки соціальній адаптації.

Загалом, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання у системі освіти визначається, як пріоритетний напрям в діяльності представників освітнього процесу обох країн – України і Польщі.

Література

1. Мирошніченко Н. О. Умови інтеграції осіб із функціональними обмеженнями у суспільство. *Соціальна робота в Україні*. 2015. № 2. С. 63-69.

2. Bogucka J. Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół, w: Szkoła równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej – budowanie systemu wsparcia i pomocy, Wrocław, 2010.

3. Obuchowska I. Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. WSIP, Warszawa, 2012.

4. Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dla dyrektora przedszkola, szkoły i placówki. MEN Warszawa 2011, publikacja na stronie: <http://www.ore.edu.pl>

НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Бученкова Віталіна Віталіївна

ВКНЗСОП "Путивльський педагогічний коледж ім. С. В. Руднева", м. Путивль
Науковий керівник – викладач вищої категорії, ст. викл. Ковальова С. А.

На сучасному етапі розвитку суспільства активно впроваджується система інклюзивної освіти, до якої кожному громадянину, незалежно від його соціального статусу, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має забезпечуватися справедливий доступ[8].

Тому на сьогодні одним із найважливіших явищ у сучасній спеціальній освіті та соціально-педагогічній роботі є рух за інклюзивну освіту.

Інклюзія справляє значний вплив на політику, науково-пошукову та практичну роботу і має багато значень, що охоплюють діапазон від простого зарахування учнів з особливими освітніми потребами в звичайні класи до трансформації філософії, цінностей і практичних підходів цілих освітніх систем. Інклюзія потрібна нашій державі як засіб досягнення соціальної справедливості в інтересах учнів з особливими освітніми потребами. І одним із педагогів, покликаним вирішувати проблеми в освітньому середовищі, в тому числі і інклюзивному, є соціальний педагог [11, с. 9].

Ученими обговорюються проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами і активно розробляються підходи до навчання і виховання їх в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Вивчення особливостей створення комфортного інклюзивного освітнього середовища має важливе значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а й інших учнів.

Теорія і практика професійної підготовки педагогів нового освітнього середовища широко розкрита в працях О. Безпалько, Н. Заверико, А. Капської, А. Колупасової та інших учених [1; 2; 3; 5]. Однак ця комплексна проблема потребує подальшого розв'язання.

Для надання дітям з особливими освітніми потребами допомоги у адаптації до умов інклюзивної школи соціальний педагог закладу здійснює соціальний супровід таких дітей. Проте, питання соціального супроводу дітей знаходиться на перетині функцій багатьох спеціалістів, а тому не можуть бути віднесені до сфери професійної діяльності виключно одного з них.

Завдання соціального супроводу, а також обов'язки та повноваження педагогічних працівників інклюзивного освітнього закладу визначаються низкою документів, затверджених Міністерством освіти і науки України [3; 8].

Аналіз літературних джерел дав змогу виокремити напрями діяльності соціального педагога в процесі соціального супроводу дитини з особливими освітніми потребами

Соціальний педагог забезпечує соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, сприяє взаємодії навчального закладу, сім'ї, служб у справах дітей, соціального захисту, охорони здоров'я, центрів соціальних служб

для молоді, неурядових та громадських організацій з метою адаптації дитини до вимог соціального середовища і створення сприятливих умов для її розвитку [5, с. 57].

Для цього соціальний педагог вивчає та оцінює особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, особливості взаємин дітей у класі та шкільному колективі в цілому; досліджує особливості сімейного виховання дітей (діагностичний напрямок соціального педагога).

На основі спостережень та досліджень соціальний педагог прогнозує посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості дитини; прогнозує результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості (прогностичний напрямок соціального педагога) [5, с. 67].

Відповідно до результатів діагностики соціальний педагог дає рекомендації або поради батькам, вчителям та іншим особам з питань соціального розвитку дітей; надає необхідну консультативну соціально-педагогічну допомогу дітям (консультативний напрямок соціального педагога) [7, с. 54].

Соціальний педагог роз'яснює дітям доцільність дотримання соціально значимих норм та правил поведінки, ведення здорового способу життя; сприяє попередженню негативних явищ в шкільному середовищі (профілактичний напрямок соціального педагога) [7, с. 57].

Також соціальний педагог надає соціальні послуги, спрямовані на задоволення соціальних потреб дітей; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами; сприяє соціальному і професійному визначенню особистості, проводить роботу, спрямовану на відновлення фізичного стану дітей та їхніх соціальних функцій, сприяє розвитку дітей з обмеженими можливостями, поліпшенню їхнього психоемоційного стану (соціально-перетворювальний напрямок діяльності соціального педагога); забезпечує дотримання норм охорони та захисту прав дітей (захисний напрямок соціального педагога) [2, с. 120].

Отже соціальний педагог координує взаємодію усіх суб'єктів соціального виховання; сприяє організації соціально корисної діяльності дітей; формує демократичну систему взаємин в шкільному середовищі; залучає різні установи, громадські організації, творчі спілки, окремих громадян до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої та інших видів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (організаційна функція соціального педагога) [10, с. 217].

Таким чином, соціальний педагог є посередником між учнем та освітнім закладом, батьками, громадськістю. Виконуючи свої посадові обов'язки він забезпечує інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами в суспільство, виховує толерантність, взаєморозуміння між дітьми.

Література

1. Беспалько О. В. Соціальна робота в громаді : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 176 с.
2. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка: навч. посіб. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2011. 240 с.
3. Закон України "Про освіту" від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/>
4. Зверєва І. Д., Лактіонова Г. М. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 256 с.
5. Капська А. Й. Соціальна педагогіка : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 468 с.
6. Капська А. Й. Соціальна робота: навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
7. Колупаєва А. А. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. З.Найда [за заг. ред. Л. І. Даниленко]. Київ, 2007. 128 с.

8. Концепція розвитку інклюзивної освіти. URL : <http://www.mon.gov.ua/gr/obg/>.
9. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.
10. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. Київ : Центр учбової літератури, 2006. 316 с.
11. Технології соціально-педагогічної роботи / за ред. А. Й. Капської. К., 1998. 254 с.

ПІДТРИМКА ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ ТА ЇХНІХ СІМЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Висовень Альона Вікторівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Хлебик С. Р.

Сьогодні в Україні відбувається зміна тенденцій у галузі соціальної політики держави стосовно людей із особливими потребами. Одним із пріоритетних напрямків державної політики в освітній сфері є впровадження інклюзивної освіти, яка виключає будь-які форми дискримінації учнів: за фізичним, національним показником або через певні особливості поведінки, а також створює для всіх учасників освітнього процесу відповідні умови для отримання повноцінної якісної освіти [1, с. 35].

Інклюзивне освітнє середовище стало вимогою часу. Тому батьки вже від народження дитини з певними вадами повинні розуміти, що її соціалізація у суспільстві необхідний етап для повної реабілітації. Проблема свідомого ставлення батьків до своєї особливої дитини і її майбутнього вже давно турбує педагогів, лікарів, психологів та реабілітологів. На жаль, тенденція до зростання кількості дітей, які потребують спеціальної освіти, залишається. Тому від експериментальної педагогіки шкільна освіта перейшла у фазу практичного спрямування всіх зусиль педагогів та батьків на роботу з дітьми, які потребують нових освітніх послуг.

Розроблена низка нормативно-правової бази щодо забезпечення освіти дітей з особливими потребами. Головними з яких є закони України "Про освіту", "Про реабілітацію інвалідів", "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні", Указ Президента України від 01.06.2005 р. № 900 "Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями" [5, с. 128].

У відповідності до Закону України "Про освіту" інклюзивне навчання визначається як система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство [6, с. 25].

Великої уваги заслуговують наукові дослідження з даного питання та науково-практичні розробки вчителів і вихователів, які безпосередньо впроваджують в освітню систему інклюзивне навчання. Проблема роботи з дітьми та батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, знаходиться в центрі уваги багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її практичного спрямування [5, с. 128].

Інклюзивна модель освіти повинна охоплювати:

- систему освітніх послуг, зокрема: адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання, використання існуючих в громаді ресурсів, залучення батьків;
- співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей;

- створення позитивного клімату у шкільному середовищі [2, с. 39].

Провідною складовою моделі інклюзивної освіти є співпраця з батьками. Сучасна освітня філософія, зорієнтована на особистість дитини, ґрунтується на положенні, що батьки є її першими і головними вчителями. Дедалі більше педагогів з повагою ставляться до навчального процесу, який відбувається вдома, і будують свою роботу з урахуванням інтересів дітей та їхніх родин. Оскільки до загальноосвітніх закладів почали залучати дітей з особливими освітніми потребами, постійна співпраця з їхніми сім'ями має ще більше значення.[2, с. 39].

У процесі навчання таких учнів дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети й турботи сімей. Батьки дітей з порушеннями психофізичного розвитку мають працювати в тісному контакті з учителями та іншими фахівцями під час розробки та реалізації навчальних планів, їх адаптації, організації навчального середовища тощо. Першим кроком для усвідомлення ролі батьків у навчальній команді є розгляд можливостей їх участі в навчальному процесі дитини та його підтримки. Завдання батьків як членів навчальної команди – мати інформацію та бути відповідальним членом навчальної команди дитини. Інклюзивна освіта вимагає новизни у змісті сімейного виховання щодо дітей з інвалідністю, який повинен визначатися поняттями "співробітництво", "співпраця", "взаємодія" [3, с. 7].

У такій співпраці педагогів і батьків можна виділити три етапи:

- перший етап спрямований на залучення батьків до навчально-виховного процесу дитини. Адже саме вони найбільш зацікавлені в позитивних зрушеннях щодо розвитку і соціалізації дітей.

- другий етап передбачає формування зайнятості батьків процесом розвитку дитини. Педагоги показують їм можливості невеликих, але дуже важливих для розвитку дитини досягнень.

- третій етап характеризується розкриттям перед батьками можливостей особистісного пошуку, творчого підходу до навчання своєї дитини та особистої участі в дослідженнях її можливостей [3, с. 11].

Задля успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива підтримка і розуміння дітей з інвалідністю, співпраця педагогів і родин таких дітей, яка буде ефективною за реалізації наступних умов: створення сприятливої атмосфери (коли педагогічний колектив позитивно налаштований на партнерські стосунки і міжособистісну взаємодію з дітьми та їхніми родинами); постійне спілкування між родиною дітей і школою, яке має і інтерактивну, і перцептивну його складові; сприйняття батьків як колег. Дані аспекти не розкривають усіх засад співпраці закладів освіти і родин, в яких зростають діти з особливими потребами, в умовах інклюзивної освіти. Подальшого дослідження потребує розробка методичної бази для соціально психолого-педагогічної просвіти батьків з метою забезпечення системного підходу допомоги дітям з порушеннями розвитку; створення оптимальних умов для включення їх в усі сфери життєдіяльності і суспільних відносин [6, с. 61].

Для покращення партнерських стосунків між педагогами, спеціалістами та дитиною потрібно враховувати, що для батьків дитина – це щоденна реальність та життєвий обов'язок, а спеціалісти та педагоги працюють в межах певного набору правил і процедур. Отже, ритм взаємовідносин батьків і професіоналів з дитиною різний, як і різні рівні зобов'язань у задоволенні потреб дитини. Важливо, щоб у школі були передбачені різні види спілкування і взаємодії між родинами і вчителями. Учителі знають, що під час розмов із батьками можна дізнатися багатого нового і потрібного про дітей. Позитивні, довірливі стосунки між педагогами і родинами сприяють тому, що сім'ї почувають себе впевненіше і готові до прийняття необхідних рішень. У процесі бесід вчителі повинні пропонувати батькам розглядати ситуації з різних позицій і обмірковувати різні шляхи вирішення проблем [4, с. 63-77].

Отже низка дослідження свідчать, що діти з особливими освітніми потребами досягають кращих академічних успіхів, якщо вони навчаються в закладах освіти за

підтримки відповідних фахівців і наявності спеціальних послуг. Проте, й самі батьки потребують значної підтримки. Для них важливо спілкуватися з іншими батьками, які мають подібні проблеми та інтереси; їм потрібні допомога фахівців, інформація про інші додаткові послуги тощо [6, с. 63].

Література

1. Романов О. Діти з особливими потребами в школі : Психолого-педагогічний супровід. Київ : Шк. світ, 2011. 128 с.

2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. З.Найда [за заг. ред. Л. І. Даниленко]. Київ, 2007. 128 с.

3. Омельченко І. М. Психолого-педагогічна допомога сім'ям дітей з обмеженими можливостями: методичні рекомендації / І. М. Омельченко, О. М. Тиха, Л. О. Федорович. Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2009. 80 с.

4. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – Київ : "А. С. К.", 2012. 308 с.

5. Маранчак Р. С., Василенко О. М. Інклюзивна освіта як одна з умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*. 2013. №2(8).

6. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії. *Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.)*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. 72 с.

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ДЦП

Висовень Леся Сергіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник: канд. пед. наук,
доц. Новгородський Р. Г.

Постановка проблеми. Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в соціальній сфері. Арт-терапевтичні технології адекватні у використанні для розв'язання проблем комунікативної компетентності дітей, розвитку внутрішньосімейної взаємодії, психічної і гендерної ідентичності членів сім'ї, підвищення самооцінки, активності, впевненості в поведінці. Художня творчість допомагає краще ідентифікувати й оцінювати свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти спосіб спілкування із собою та оточенням. Метод арт-терапії є одним із ефективних шляхів психологічної та педагогічної підтримки дітей з обмеженими функціональними можливостями, зокрема з ДЦП. Це один із природних і гуманних методів психотерапевтичного впливу на людину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Арт-терапії велику увагу приділяли такі зарубіжні соціальні педагоги, психологи, психотерапевти, як Р. Гудман, Т. Деллі, А. Копитіна, Е. Крамер, Д. Лауб, Л. Лебедева, М. Наумбург, Д. Подель, І. П'ятницька-Позднякова, Н. Роджерс, К. Тисдейл, Д. Уеллер та ін. В Україні проблеми арт-терапії досліджуються вченими-теоретиками і практикаками: А. Бреусенко-Кузнецовим, О. Вознесенською, Н. Волковою, В. Газолишин, Н. Єщенко, О. Любарець, Н. Поляковою, Н. Простаковою, О. Пінчук, А. Капською та ін.

Виклад основного матеріалу. Дитячий церебральний параліч (ДЦП) є узагальнюючим терміном для групи захворювань, які проявляються в першу чергу порушеннями рухів, рівноваги та положення тіла. Причинами виникнення церебрального паралічу у дітей є порушення розвитку мозку або пошкодженням однієї чи декількох його частин, які контролюють м'язовий тонус та моторну активність (рухи). Перші прояви ураження нервової системи можуть бути видимими відразу після народження, а ознаки формування ДЦП можуть виявлятися ще в грудному віці. Малюки з

церебральними паралічами переважно відстають у своєму моторному розвитку і пізніше за всіх досягають таких віх моторного розвитку, як перевертання, сидіння, повзання та хода [3; с. 54].

Поруч із фізіологічними порушеннями у дітей із ДЦП спостерігаються порушення соціальної адаптації, відсутність або обмеження повноцінного спілкування, пізнавальної активності. Діти з ДЦП відчувають великі труднощі у пізнанні навколишнього світу (стиснуті кулачки, обмеженість пересування), що ускладнює формування у них предметно-просторових уявлень. Необхідно створити спеціальний терапевтичний простір: предметно-розвиваюче середовище, в якому дитина зможе відчути себе впевненою, буде проявляти самостійність і незалежність. Адже хвороба не завжди є визначальним фактором у відставанні сенсорної діяльності цих дітей. Набутий частий негативний досвід робить дитину пасивною. Пасивне ставлення до пізнання нового домінує і дитина відмовляється від спроб пізнання. Вправи, які викликають труднощі, зазвичай ігноруються, хоч певний інтерес присутній. Важливо розпізнати інтерес дитини і не пропустити його, допомогти у виконанні вправи, можливо, дещо спростивши її. Тому досить потужним чинником для "запуску" активної діяльності може стати потреба дитини в самовиявленні, самоствердженні, для реалізації якої застосовують творчість, зокрема різні види мистецтв.

Арт-терапія здатна простими й екологічними засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної дитини з особливими потребами, сприяти зціленню і встановленню гармонії особистості, формувати її творчу позицію [2, с. 6].

Дитина навчається спілкуватись з навколишнім світом, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби. Вона має змогу самостійно висловлювати свої почуття, потреби та мотивацію своєї поведінки, діяльності і спілкування, необхідні для її повноцінного розвитку та пристосування до навколишнього середовища.

Основна увага при проведенні корекційно-реабілітаційної арт-терапії приділяється ставленню дитини до своєї діяльності, своїх малюнків, гри на музичних інструментах тощо. Головне завдання соціального працівника спрямоване на розвиток мотивації дитини до діяльності, відбір прийомів арт-терапії для кращого формування мотиваційної сфери у дітей з різними формами органічного ураження нервової системи.

Сучасні дослідники арт-терапевтичної педагогіки Т. Добровольська, Л. Комісарова, І. Левінко, Є. Медведєва, звертають увагу на такі основні функції арт-терапії як катарсичну, що являє собою очищення, звільнення від негативних станів, регулятивну, тобто зниження нервово-психічного напруження, регуляція психосомотичних процесів, моделювання позитивного психоемоційного стану та комунікативно-рефлексивну, що забезпечує корекцію розладів спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки [1, с. 26].

Арт-терапія володіє очевидними перевагами перед іншими – заснованими виключно на вербальній комунікації – формами психотерапевтичної роботи: 1) практично кожна дитина з особливими потребами (незалежно від свого віку, культурного досвіду, соціального стану) може брати участь в арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї яких-небудь здібностей до образотворчої діяльності або художніх навиків; 2) арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань, або, навпаки, надмірно пов'язаний із мовним спілкуванням; 3) образотворча діяльність є могутнім засобом зближення людей, своєрідним "мостом" між фахівцем і клієнтом. Це особливо цінно в ситуаціях взаємного відчуження, при утрудненні налагодження контактів, у спілкуванні з приводу дуже складного предмету; 4) образотворча діяльність у багатьох випадках дозволяє обходити "цензуру свідомості", тому надає унікальну можливість для використання несвідомих процесів, вираження і актуалізації латентних ідей і станів, тих

соціальних ролей, які знаходяться у "витісненому" вигляді або слабо виявлених в повсякденному житті [7, с. 5].

Арт-терапевтична робота в більшості випадків викликає у дітей позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію, впевненість у своїх силах, автономність і особисті межі. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу дитини з особливими потребами, внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації – розкритті широкого спектру можливостей особистості і ствердження нею свого індивідуально-неповторного способу буття в світі.

Арт-терапія піклується про емоційне самовідчуття та психологічне здоров'я особистості з обмеженими можливостями або групи засобами художньої діяльності. Завдяки використанню методу арт-терапії у процесі соціалізації дітей з особливими потребами формуються усвідомлені відношення як до власних потреб, так і до людей які її оточують [6, с. 56-58]. Терапія мистецтвом сьогодні дійсно широко використовується у роботі різних закладах соціальної сфери. Таке широке використання арт-терапії мистецтвом у різних типах закладів обґрунтовано властивими їм функціями, а саме: діагностичною, корекційною, розвиваючою, навчальною, реабілітаційною, психотерапевтичною, соціальною та іншими. Крім того, мистецтво своєю образністю активно впливає на свідомість, почуття, волю, грає істотну роль у формуванні культури людини включає в себе художньо-естетичні, гуманістичні, пізнавальні, моральні цінності, впливає на духовно-моральне становлення особистості.

Мистецтво і художня творчість має особливо велике значення у житті дитини з функціональними обмеженнями, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату. Свідченням цього можемо бачити численні приклади малювання ротом, гри на фортепіано пальцями ніг, вишивання зубами тощо. Конкурси і фестивалі художньої творчості для дітей з функціональними обмеженнями демонструють їхній великий потяг до мистецтва, бажання поділитися результатами своєї праці, відчуття, що вони спроможні щось зробити самостійно. Творча діяльність стимулює бажання дітей з особливими потребами спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки. Це один із способів пом'якшити стан відмежованості від інших і запевнити себе в приналежності не тільки до певної соціальної групи, а й суспільства в цілому.

Сьогодні існує велика кількість видів арт-терапії, зокрема ізотерапія, казкотерапія, лялькотерапія, музична терапія, робота з пластичними матеріалами (глина, пластилін), системна сімейна арт-терапія, пісочна терапія, анімаційна терапія, танцювальна терапія, мандолатерапія, фототерапія, тілесно-орієнтована терапія тощо.

Ізотерапія сьогодні є одним з найпопулярніших напрямків арт-терапії. Під цим терміном розуміють різноманітні заняття з дітьми, в основу яких покладені різні жанри образотворчого мистецтва (малювання, ліплення, декоративне мистецтво). В основному, вправи ізотерапії застосовуються в якості соціально-психологічного впливу на маленьких клієнтів. Так, через малюнок соціальний працівник зможе зрозуміти внутрішній світ дитини розібратися в тому, що його турбує. Заняття ізотерапії розкривають потенціал дитини з ДЦП, надихають і відкривають нові можливості.

Казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості дитини, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, удосконалювання взаємодій з навколишнім світом. Виділяють такі корекційні функції казки: психологічну підготовку до напружених емоційних ситуацій; символічне відреагування фізіологічних і емоційних стресів; прийняття в символічній формі своєї фізичної активності.

Привабливість казок для соціалізації особистості дитини з особливими потребами полягає в таких їхніх рисах: 1) відсутність у казках прямолінійної моралі та нудних повчань; 2) через образи казки дитина стикається з життєвим досвідом багатьох поколінь. Перемога добра в казках забезпечує дитині з вадами розвитку психологічну захищеність та надійну підтримку в процесі соціалізації; 3) головний

герой - це збірний образ, і дитині легше ідентифікувати себе з героєм казки і стати учасником казкових подій на шляху до адаптації в суспільстві; 4) ореол таємниць і чарівництва, привабливості й неперевершеності краси духовного світу [5, с. 87].

Досить ефективною у роботі з дітьми з особливими потребами, зокрема з ДЦП, є групова форма арт-терапевтичної роботи. В даний час вона дуже широко використовується в соціальній сфері, адже саме групова арт-терапія: дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички; пов'язана з наданням взаємної підтримки членами групи і дозволяє вирішувати загальні проблеми; дає можливість спостерігати результати своїх дій і їхній вплив на навколишніх; дозволяє опановувати нові ролі, а також спостерігати, як рольова поведінка впливає на взаємини з навколишніми; підвищує самооцінку і призводить до зміцнення особистої ідентичності [4, с. 50].

Висновки. Дитина з обмеженими можливостями завжди була об'єктом особливої уваги, соціальної допомоги і підтримки та потребувала належних, максимально сприятливих умов для самоактуалізації своєї особистості, мобілізації внутрішніх ресурсів задля успішної соціалізації та інтеграції в суспільство. Використання методу арт-терапії займає важливе місце у соціальній адаптації дітей з ДЦП і може давати помітні соціально та педагогічно значущі результати. Діти, що хворіють на ДЦП, за допомогою прийомів арт-терапії реалізують свої внутрішні бажання і можливості, знімають емоційну напругу, позбуваються тривожності, розкривають свій внутрішній потенціал, стають більш відкритими та соціально адаптованими. Через творчість їм легше комунікувати з соціальним оточенням, показувати свій внутрішній світ та реалізовувати себе як особистість.

Література

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. М.: Академия, 2001. 248 с.
2. Арт-терапія в соціальній сфері: курс лекцій / Ред. Сорока О. В. Тернопіль: ТДПУ, 2008. 86 с.
3. Бадалян Л. О. Невропатология: учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 384 с.
4. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб: Речь, 2007. 336 с.
5. Копытин А. И. Теория и практика арттерапии. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
6. Коротчук О. Ю. Арт-терапія у житті дітей з особливими потребами. *Освіта та наука у вимірах ХХІ століття: матеріали звітної-наукової конференції, 12-13 травня* / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: НПУ, 2006. С. 56-58.
7. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.

РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Гавриш Вадим Васильович

Національний університет
"Чернігівський колегіум" імені
Т. Г. Шевченка, м. Чернігів
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Гавриленко Т. Л.

Поняття "діти з особливими освітніми потребами" широко охоплює всіх учнів, чії освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків тощо). Загальноприйнятий

термін "діти з особливими освітніми потребами" робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку. Вочевидь, прийнятним є визначення, за яким до дітей з особливими потребами відносять дітей з інвалідністю, дітей з незначними порушеннями здоров'я, соціальними проблемами та обдарованих дітей.

Логічно обґрунтованим видається визначення, яке дає знаний французький вчений G. Lefrancois: "Особливі потреби це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал". До їх числа входять діти, які мають як виняткові здібності або талани, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями.

У фізичному вихованні дітей з особливими потребами повинні широко використовуватися всі засоби системи фізичного виховання. Разом з тим вони повинні бути розроблені в строгій відповідності з корекційно-компенсаторними задачами для таких дітей.

У дітей з особливими потребами можуть бути настільки значні дефекти при включенні в рух координації рухів і збереження рівноваги, що відновити їх загальними вправами не вдається. Необхідні спеціальні вправи для корекції і компенсації цих порушень.

У фізичному вихованні дітей з особливими потребами виділяють дві групи вправ; загально-підготовчі (загально-розвиваючі вправи, використовувані в малих формах фізичного виховання, зарядки, фізкультхвилинки і т. д.) і спеціальні (ходьба, біг, плавання і т. д.).

Лікувальна фізкультура – одна з основних форм організації занять фізичними вправами для дітей з особливими потребами. Це визначається, з одного боку, широтою впливу лікувальних фізичних вправ на різні функціональні системи організму – серцево-судинну, дихальну, опорно-рухову, нервову, ендокринну, а з іншого боку – тренувальним і відбудовним ефектом цих вправ при недостатності різних функцій організму. Необхідно лише виділити основні принципи, що відбивають специфіку застосування ЛФК.

Гімнастичні вправи, що включаються в комплекс, повинні визначатися клінічним синдромом рухових розладів, типом порушення м'язового тону станом координації. Доцільно виконувати активні, пасивні й активно-пасивні вправи за допомогою методиста, з оптимальних вихідних положень, із застосуванням тренажерних систем. Ефективним є включення в комплекс спортивних ігор і змагань.

Диференціація методики з застосуванням гімнастичних вправ, спортивних і рухливих ігор, вправ прикладного характеру:

- Індивідуальний, тобто метод, що визначає можливість організації заняття вчителем з одною дитиною. У цьому випадку методика підбирається строго індивідуально, з урахуванням особливостей дитини, її функціональних можливостей і підготовленості. Індивідуальний метод організації занять є найбільш ефективним.

- Груповий, тобто метод, при якому вчитель працює з групою.

- Метод самостійних занять має на увазі організацію занять за рекомендацією вчителя або самостійно, використання цього методу дозволяє підвищити ефективність занять за рахунок безперервності впливу незалежно від зовнішніх факторів.

При систематичних заняттях діти досить ефективно засвоюють навички, а також одержують оптимальну функціональну підготовку. Поряд з поступовим ускладненням завдань від заняття до заняття збільшується і фізичне навантаження. Тому фахівець повинний регулювати величину фізичних навантажень зміною інтенсивності виконуваних вправ, темпу їхнього виконання, тривалості відпочинку між вправами і т. д.

Таким чином, застосування фізичних навантажень різного змісту в профілактичних, коректувальних і тренувальних цілях рухової сфери дітей з особливими

потребами повинне бути реалізовано фахівцем на основі керування наступними закономірностями: глибоке знання функціонального стану нервової системи дітей; фізичні навантаження різного характеру, застосовувані локально й інтегрально в профілактиці і корекції рухової сфери, у кожен момент проведення занять повинні бути оптимальними з урахуванням функціонального стану їхньої нервово-м'язової системи і системи внутрішніх органів.

Література

1. Інститут післядипломної педагогічної освіти КУБГ [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. Тема 3. Діти з особливими освітніми потребами. URL: <https://www.slideshare.net/ipro-kubg/3-66049450/> (дата звернення 7.05.2019).

2. Файловий архів студентів [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. Електронні дані. Херсонський державний університет. Тема 3.7. Фізичне виховання у допоміжній школі URL: <https://studfiles.net/preview/5722049/page:37/> (дата звернення 7.05.2019).

3. "На урок" освітній проект [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. Електронні дані. Особливості проведення занять з фізичного виховання з дітьми-інвалідами. URL: <https://naurok.com.ua/osoblivosti-provedennya-zanyat-z-fizichnogo-vihovannya-z-ditmi-invalidami-4018.html> (дата звернення 7.05.2019).

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Герасименко Марина Михайлівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Борисюк С. О.

Кожна дитина – особлива, але є діти, про яких говорять "особливі" не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей. Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами [1, с. 88].

Проблеми організації навчання і виховання, психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронату дітей з особливими освітніми потребами розглядаються з позиції психологічних, педагогічних, організаційно-методичних вимог щодо організації роботи з такими дітьми. У своїх роботах вчені дійшли висновку, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами має бути спрямована на організацію цілеспрямованої підтримки через надання психологічної, соціальної допомоги всіх учасників навчально-виховного процесу [6, с. 57].

Особлива роль у цьому процесі належить працівникам психологічної служби та їх співпраці з учителями, батьками, працівниками психолого-медико-педагогічної консультації. Зокрема, практичний психолог і соціальний педагог сприяють розвиткові соціальних умінь школярів, а також надають належну моральну підтримку сім'ям дітей, їхнім рідним і вчителям, допомагають долати складні життєві ситуації.

Метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в різних аспектах розвитку дітей цієї категорії – фізичному, соціальному, психологічному, розумовому, особистісному [5, с. 12].

В Україні процес інклюзивного навчання здійснюється шляхом організації спеціальних класів, включенням дітей з вадами до звичайних класів та навчання дітей за індивідуальною формою. Окрім того, продовжують свою діяльність спеціальні школи. Тобто заклади освіти міста є відкритими для навчання всіх дітей, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи інших особливостей [4, с. 109].

Зміст та основні завдання участі психологічної служби системи освіти з питань впровадження інклюзивного навчання визначено низкою нормативно-правових документів, зокрема, наказом Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 855 "Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки".

Положенням про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224, зареєстрованим в Міністерстві юстиції 29.12.2010 р. за № 18707.

Кваліфікаційна характеристика та основні функціональні обов'язки соціального педагога в умовах інклюзивної освіти визначені наказом Міністерства освіти і науки від 28.12.2006 N 864 "Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України" [3, с. 197].

Визначаючи основні завдання, практичним психологам і соціальним педагогам рекомендовано звернути посилену увагу на проблеми психологічного і соціального супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання, що сприятиме пристосуванню освітнього середовища до потреб дитини з урахуванням її особливостей та можливостей, забезпеченню соціальних потреб.

З цією метою проводиться вивчення індивідуальних особливостей учня, його можливостей і потреб, рівня сформованості у нього пізнавальних процесів і дій.

Діагностична робота має бути спрямована на вивчення: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми; рівня розвитку когнітивної сфери; особливостей емоційно-вольової сфери; індивідуально-типологічних особливостей; рівня сформованості мотивації до навчання; рівня розвитку комунікативних здібностей; розумової працездатності та темпу розумової діяльності [3, с. 227].

Під час вивчення психічного розвитку дитини психолог виявляє фактори, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності, спілкування та соціальної адаптації, а також ті резерви, які можна використовувати у корекційно-розвитковій роботі.

Визначення рівня і особливостей пізнавальної діяльності повинно передувати будь-яким іншим психологічним дослідженням, щоб з'ясувати труднощі та обмеження, які можуть виникати при виконанні діагностичних завдань і призводити до неправильного тлумачення отриманих результатів.

Під час вивчення індивідуальних особливостей дитини важливо враховувати особливості її розвитку та фізичні обмеження.

З урахуванням основних тенденцій щодо змін у системі освіти дітей з особливими освітніми потребами окреслено напрями діяльності, які потребують підвищеної уваги, одним з яких є психологічний і соціальний супровід інклюзивного навчання в Україні [2, с. 155].

Основні функції супроводу в інклюзивному навчальному закладі соціального педагога це – соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків; виявлення соціальних проблем, які потребують негайного вирішення, при потребі, направлення до відповідних фахівців з метою надання допомоги; вивчення соціальних умов розвитку дитини з ООП; соціалізація дитини з ООП, адаптація її у новому колективі; інформування дитини з ООП та її батьків про мережу закладів позашкільної освіти, залучення дитини до участі в гуртках, секціях з урахуванням її можливостей; надання рекомендацій учасникам освітнього процесу щодо шляхів ефективної інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі, подолання особистісних, міжособистісних конфліктів; захист прав дитини з ООП, за відповідним дорученням представлення її інтересів у відповідних органах та службах [1, с. 247].

Таким чином, пріоритетними завданнями соціально-психологічного інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є такі: недопущення появи у

дитини з особливими освітніми потребами психопатологічних рис особистості під впливом особливих умов її розвитку; недопущення затримки не тільки в набутті знань, а й у розвитку особистості, запобігання інфантилізму; допомога дітям в опануванні системи відносин зі світом і самим собою; стабілізація емоційного стану та укріплення вольових рис; корекційно-розвивальна робота з наявними дефектами; стимулювання позитивного ставлення до дефекту, віри в можливість його компенсації; оптимізація спілкування дитини з однолітками, батьками, педагогами; розробка і впровадження відповідних форм і методів роботи як умов успішного навчання дітей з особливими потребами [1, с. 249].

Література

1. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей з вадами психофізіологічного розвитку в загальноосвітній школі. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна*: Вип. 6. Кам'янець-Подільський. 2006. С.247-250.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Київ: Наук.світ, 2010. 196 с.
3. Слободяник И. П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 273 с.
4. Романовська Д. Д. Психологічний супровід процесу інтеграції у суспільство дітей з особливими потребами / за ред. Д. Д. Романовської, С. І. Собкової. Чернівці: Технодрук, 2009. С. 104-109.
5. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с. С. 12-13.
6. Овчаренко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 57.
7. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/611107/

ОКУПОЦІОНАЛЬНА ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Дубок Андрій Миколайович
Національний університет
"Чернігівський колегіум" імені
Т. Г. Шевченка, м. Чернігів
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Завацька Л. М.

Соціальна реабілітація осіб з особливими освітніми потребами – мета спеціальної освіти. Досягнення цієї мети на науково-педагогічному рівні потребує створення нових освітніх стандартів, відповідних корекційно-методичних засобів, нової структурної організації, розробки чітких нормативів для системи соціальної реабілітації на всіх етапах навчання і розвитку школярів. Лише своєчасне розв'язання всіх цих складних проблем забезпечить оптимальні умови навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами тим, щоб сприяти найкращій їх підготовці до самостійного активного суспільного життя.

В умовах вдосконалення навчально-виховного процесу в спеціальній школі трудове навчання (технології) і виховання учнів, які мають психофізичні вади, відіграє все більшу роль у всебічному розвитку школярів.

Досягти успіхів у трудовому навчанні й вихованні учнів можна тільки тоді, коли:

- в процесі діяльності створені умови для подолання психофізичних недоліків школярів, розвитку особистості;
- в ході вивчення загальноосвітніх дисциплін, трудового виховання і навчання проводиться цілеспрямована робота по організації їх трудової діяльності, усвідомленню мети й характеру праці, умов її виконання;

- забезпечується моральне виховання, розвиток емоційно-вольової сфери, виховання свідомої поведінки;
- в процесі виконання трудових завдань розвивається моторика, координованість рухів, пізнавальні процеси;
- забезпечується охоронно-педагогічний режим.

На сучасному етапі розвитку суспільства важливою проблемою є пошук нових форм підготовки дітей з проблемами у психофізичному розвитку до активного життя, оптимізація процесів їх адаптації та соціалізації.

Трудове навчання і виховання в спеціальній школі – основа всієї навчально-виховної і корекційної роботи, воно посідає провідне місце і здійснюється в різноманітних формах (ручна праця, самообслуговування, суспільно-корисна праця, трудова, продуктивна). Важливо, щоб трудовий процес захоплював дітей, викликав у них позитивні емоції, бажання швидко в них включатись. Навколо кожного трудового завдання прагнути створити хороши настрої, позитивну атмосферу. Трудова естетика – це вміння гарно працювати, правильно організувати своє робоче місце, правильно розкласти інструменти, матеріали, акуратно прибирати відходи.

Підготовка дітей з особливостями психофізичного розвитку до майбутньої трудової діяльності – одна із пріоритетних функцій навчально-виховного процесу допоміжної школи. Перехід від адміністративно-командної системи планового господарства до соціально-орієнтованої ринкової економіки потребує розробки нових підходів до змісту й організації навчально-виховної роботи в школі. На систему професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів покладаються в цих умовах нові завдання - оновлення соціальних пріоритетів особистості, формування компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки, підготовленості до праці й готовності включитися в трудову діяльність.

Відомо, що для розумово відсталих школярів характерним є загальний недорозвиток мовлення. Професійний словник у них досить бідний і збагачується досить повільно, оскільки такі діти, сприймаючи словесні пояснення, розповідь учителя, часом не помічають незнайомих слів, не намагаються визначити такі слова і запам'ятати. Бідність словника призводить до неправомірного вживання однієї групи слів, що робить мовлення одноманітним, а використання слів неточним. У словнику школярів переважають в основному іменники, що позначають назви предметів.

Слід зазначити, що успішна практична діяльність розумово відсталого школяра, як свідчать наявні дослідження, ще не означає, що він може відтворити свою діяльність словесно. Уміння розповісти про послідовність дій та спосіб виконання практичного завдання з'являється у цих дітей лише після спеціального навчання цьому. Разом з тим відомо, що планування, тобто словесне означення послідовності дій, є вищою формою мовленнєвої регуляції діяльності і охоплює такі компоненти: усвідомлення кінцевого результату, виділення операцій, спосіб їх виконання, визначення їхньої послідовності, аналіз умов досягнення мети, вибір основного та додаткового матеріалу, інструментів та пристроїв. Мовлення організовує, упорядковує та активізує мислення дитини, забезпечує йому більш високий рівень. Залучення мовлення до сприймання, запам'ятовування, пізнання позитивно впливає на ефективність цих процесів. У процесі трудового навчання є можливість розвивати мовлення школярів на основі збагачення словника назвами матеріалів та їх властивостей, які характеризують якості; назвами виробів, наприклад дитячого та жіночого одягу, білизни; професійними термінами стосовно трудових операцій (ручних, машинних та прасувальних робіт).

На всіх етапах розвитку спеціальної освіти значна увага приділялась дослідженню особливостей просторових уявлень розумово відсталих дітей (Т. Головіна, І. Грошенко, М. Козленко, Н. Королько, В. Липа, І. Омелянович, Н. Павлова, К. Щербакова та ін.), оскільки воно має виняткове значення для успішного

оволодіння знаннями і уміннями з усіх предметів, які вивчають у школі, і зокрема з трудового навчання. Наявні дослідження свідчать, що розумово відсталі школярі мають значні труднощі під час виконання практичних завдань, обумовлені недоліками просторових уявлень, які без спеціального педагогічного втручання не долаються навіть у старшокласників. Це визначення величин, якщо потрібно представити їх у певних позначеннях – метри, сантиметри, міліметри, чи визначення розмірів, напрямків, орієнтування на площині аркуша паперу тощо.

У процесі трудового навчання і, зокрема, швейній справі є значні можливості корекції та розвитку просторових уявлень учнів, починаючи з 4 класу. Розвиток просторового орієнтування здійснюється на основі визначення розміру швів, стібків під навчання учнів оброблення та оздоблення швейних виробів, а також, коли вони дотримуються вимоги щодо визначеної відстані між строчками на тканині.

Корекція просторових уявлень учнів здійснюється, коли вони навчаються аналізувати креслення деталей, адже за методикою навчання їм доводиться визначати контурні лінії деталей на кресленні викрійки, вирізувати викрійки із креслення, моделювати фасони виробів та окремих його деталей.

Література

1. Мерсіянова Г. М. Вивчення професійної термінології на уроках праці в допоміжній школі. *Дефектологія*. 1997. № 1. С. 32-36.

2. Мерсіянова Г. М. Корекційна спрямованість змісту професійно-трудоного навчання розумово відсталих школярів. [Електронний ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/5720549/page:2/>

3. Стукало М. Г. Соціальна реабілітація і трудова адаптація учнів з особливими освітніми потребами. URL: <http://maryanivkaschool.klasna.com/uk/article/trudova-adaptatsiya--uchniv-z-osoblivimi-osvitnimi-2.html>

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Дубок Олена Олексіївна

Національний університет
"Чернігівський колегіум" імені
Т. Г. Шевченка, м. Чернігів
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Завацька Л. М.

Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання дітей в умовах початкової школи необхідно розглядати як діяльність психологічної служби закладу освіти, спрямовану на створення комплексної системи медико-психологічних, психолого-педагогічних та психотерапевтичних умов, які б сприяли адаптації, реабілітації і самореалізації в соціумі таких дітей (школа, сім'я, група однолітків та ін.).

Міністерство освіти і науки України затвердило Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами у школах та дитсадках (наказ № 609 від 8 червня 2018 р.). Відповідно до документа, персональний склад команди супроводу затверджує керівник закладу освіти своїм наказом.

Команда супроводу дитини з ООП співпрацює з ІРЦ з питань надання корекційно-розвиткових послуг та методичного забезпечення її діяльності", – зазначено в положенні.

Склад команди супроводу визначатимуть з урахування потреб дитини. У закладі загальної середньої освіти до її складу входять:

- *постійні учасники*: директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистенти вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахування освітніх

потреб дитини), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини тощо;

- *залучені фахівці*: медпрацівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

Принципами роботи команди супроводу є повага до особливостей дитини, дотримання інтересів дитини, недопущення дискримінації та порушення її прав, командний підхід, активна співпраця з батьками (залучення їх до освітнього процесу та розробки індивідуальної програми розвитку), конфіденційність та дотримання етичних принципів, міжвідомча співпраця. Завданнями команди супроводу є:

- збір інформації про особливості дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;

- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг;

- розробка ІПР;

- надання методичної підтримки педагогам з організації інклюзивного навчання;

- створення належних умов для інтеграції дітей;

- консультації батьків щодо особливостей розвитку, навчання та виховання їхніх дітей;

- проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогів, батьків та дітей, щоб не допустити дискримінацію та порушення прав дітей з особливими освітніми потребами.

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами – це завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психологічної служби освітнього закладу, яка складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів:

- систематичний моніторинг медико-психологічного і психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;

- створення оптимальних соціально-психологічних умов щодо ефективного психічного розвитку дітей в соціумі;

- систематична психологічна допомога дітям з порушеннями психофізичного розвитку у вигляді консультування, психокорекції, психологічної підтримки;

- систематична психологічна допомога батькам дітей з проблемами у розвитку;

- організація життєдіяльності дітей з особливими потребами в соціумі з урахуванням їх психічних та фізичних можливостей.

Слід виділити основні етапи психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання дітей молодшого шкільного віку.

Підготовчий етап включає наступні завдання:

- організація діяльності психолого-медико-педагогічного консилиуму;

- встановлення контакту між усіма учасниками супроводу дитини;

- визначення обсягу роботи та послідовності процесу психолого-педагогічного супроводу;

- підготовка необхідної документації та складання графіку роботи.

Орієнтовний етап включає такі завдання:

- встановлення контакту з батьками та родичами дитини;

- встановлення контакту з дитиною;

- встановлення контакту з класом, в якому навчається дитина, з класним керівником.

Етап уточнення проблеми:

- проведення поглибленої психодіагностики;

- ознайомлення спеціалістів з результатами психологічного обстеження;

- обговорення з педагогами та іншими спеціалістами особливостей психічного розвитку дитини на психолого-медико-педагогічному консилиумі.

Етап планування містить у собі:

- розробка індивідуальної програми супроводу дитини з особливими потребами;
- затвердження цієї програми усіма спеціалістами, які працюють з дитиною.

Етап реалізації індивідуальної програми включає такі завдання:

- надання необхідної допомоги батькам дитини та педагогам щодо створення умов, які необхідні дитині з особливими освітніми потребами для її повноцінного здорового способу життя і успішного оволодіння навчальними програмами з урахуванням її психофізичних можливостей.

- надання необхідної психологічної допомоги батькам дитини, її родичам, друзям з метою гармонізації міжособистісних відносин з нею, оптимізації виховного процесу.

- просвітницька і консультативна робота з педагогами, педагогами-дефектологами, логопедами та іншими спеціалістами, які працюють з дитиною.

Підсумковий етап включає колективне обговорення учасниками психолого-медико-педагогічного консилиуму ефективності проведеної роботи з рекомендаціями щодо подальшого навчання та розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Література

1. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти. Керівництво для тренерів. Київ, 2018. [Електронний ресурс]. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-2-team-psychological-and-pedagogical-support-child/>

2. НУШ. Якою буде команда супроводу дітей з особливими освітніми потребами у школах та дитсадках. [Електронний ресурс]. URL: <http://nus.org.ua/news/yakoyu-bude-komanda-suprovodu-ditej-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy-u-shkolah-ta-dytsadkah-polozhennya/>

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ЗСО

Жила Дарина Анатоліївна

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. Новгородський Р. Г.

Актуальність проблеми дослідження. Реалізація процесу інтегрування молоді з особливими потребами у шкільне середовище має важливе значення як для розробки теоретичних основ соціальної політики, так і практичного здійснення соціально-педагогічної роботи. Як підтвердження цьому в Україні нещодавно запровадили зміну основних понять. Так, згідно з документом відтепер замість слова "інвалід" у всіх законодавчих актах буде використовуватися поняття "людина з інвалідністю".

Закон приводить норми діючого законодавства у відповідність до положень Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. Крім того, запроваджуючи у вжиток термін "особа з інвалідністю", перш за все, акцент робиться на людині, а не на її інвалідності.

Необхідність інтеграції в соціум осіб з інвалідністю обумовлює низка чинників.

По-перше, це об'єктивні закони функціонування суспільства, яка потребує гомогенності своєї структури.

По-друге, потреба у ній все у більшій мірі усвідомлюється самими людьми з особливими потребами, особливо на етапі переходу до самостійного життя.

По-третє, приєднання України до Конвенції ООН про права інвалідів, що вимагає відповідальності за дотримання її норм перед світовим співтовариством.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні положення, які розкривають соціально-педагогічні закономірності формування особистості дитини з інвалідністю, соціально-педагогічні підходи щодо роботи з нею представлено в працях

І. Зверєвої, А. Капської, С. Харченка, В. Ляшенка, А. Висоцької, Н. Кравець, В. Бондар. Значно менше досліджень присвячено вивченню питань соціально-педагогічної діяльності з дітьми з інвалідністю в закладах освіти.

Мета статті – теоретично проаналізувати особливості роботи соціального педагога з дітьми з інвалідністю в умовах інклюзивного середовища.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні Україна знаходиться на початковому етапі створення всіх умов для того, щоб діти з інвалідністю могли здобувати освіту разом з своїми однолітками, розробляються методичні матеріали для забезпечення вчителів та дітей працювати з потрібними матеріалами, надання їм широкого спектру медичних, психологічних, соціально-педагогічних послуг, готовність самих закладів їхньої інфраструктури, формування нової гуманної філософії щодо позитивного ставлення до дітей із психофізичними порушеннями.

Хочу звернути увагу саме на соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному середовищі, бо саме ці спеціалісти мають допомогти в соціалізації дітей з інвалідністю до умов навчального середовища та за законом саме соціальні педагоги мають право бути асистентом вчителя в інклюзивному класі. Тож інклюзивне навчання викликає особливі вимоги до професійної і особистісної підготовки педагогічних працівників, які крім базового рівня знань повинні володіти знаннями психологічних закономірностей і особливостей особистісного розвитку молоді з особливими потребами та знаннями психологічного і дидактичного проектування навчального процесу в проведенні інклюзивного навчання.

За рекомендаціями Міжнародного освітнього форуму, який став важливою подією у сфері освіти, а саме тим, що був прийнятий документ під назвою "Освіта Для Всіх" в якому інклюзія є одним з шляхів здобуття освіти людьми з особливими потребами, таке реформування мали і інші країни світу, відходячи від спеціальної освіти та запроваджуючи інклюзію як спосіб отримувати освіту на рівних правах. Також про це впровадження говорить Саламанська декларація, яка містить заклик до урядів всіх країн затвердити на законодавчому рівні принцип інклюзивної освіти та приймати до загальноосвітніх шкіл всіх дітей, якщо не має виняткових випадків, які унеможливають це.

Проблема готовності дітей з інвалідністю є складною та багатогранною. У контексті підготовки соціальних педагогів заслуговує на увагу модель готовності до соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі, яку пропонує Н. Кузьміна. Згідно з її поглядами, успішному вирішенню різних педагогічних завдань сприяють:

- 1) комплекс знань, який включає: суспільно-політичні й культурні знання, знання предмета, знання засобів педагогічної комунікації, знання психологічних особливостей дітей з особливими потребами;
- 2) стимули і мотиви діяльності;
- 3) спрямованість особистості педагога;
- 4) педагогічні здібності;
- 5) професійно значущі якості особистості [4].

Варто зауважити, що основою для організації соціально-педагогічної діяльності в закладах середньої освіти є Закон України "Про освіту" в якому визначений статус провідного фахівця із соціального виховання – соціального педагога – в школі. Спеціаліст соціальної педагогіки має створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для їхнього розвитку та соціалізації [3].

Метою соціально-педагогічної роботи в навчальному закладі інклюзивної орієнтації є сприяння успішному вирішенню учнями з особливими потребами власних проблем. Засоби досягнення цієї мети – вивільнення і розвиток ресурсів учня та його соціального оточення, забезпечення необхідних соціальних змін, навчання, виховання та самовиховання особистості. В. Шульга зазначає, що на відміну від

звичайного педагога у навчальному закладі в роботі соціального педагога першорядну роль відіграє не навчальна, а передусім, виховна функція, функція соціальної допомоги й захисту. Діяльність соціального педагога спрямована на саморозвиток особистості [2].

Завдання соціального педагога щодо організації інклюзивного навчання загальноосвітньому навчальному закладі:

- Захист і забезпечення прав і свобод дитини з особливими потребами в умовах навчального закладу та під час перебування дитини в сім'ї.

- Визначення статусу дітей з особливими потребами в колективі, надання рекомендацій класоводу, класному керівникові щодо шляхів ефективної інтеграції такої дитини в колектив однолітків, формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі.

- Поширення інформації про засади інклюзивного навчання серед педагогів, батьків, дітей з метою формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими потребами.

- Участь у складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики на дитину та її індивідуального плану розвитку, участь у роботі психолого-педагогічного консилиуму.

- Забезпечення дитини з особливими потребами та її батьків інформації про інфраструктуру, позашкільних навчальних закладів у мікрорайоні, місті, селі, сприяння щодо участі дитини у гуртках, секціях з урахуванням її можливостей.

- Представлення інтересів дитини з особливими потребами у відповідних органах і службах [4].

Успішність у навчанні і соціалізації дитини з інвалідністю в шкільному середовищі залежить від ранньої діагностики та вчасно наданої допомоги фахівцями. Важливим аспектом діяльності соціального педагога в загальноосвітньому закладі інклюзивної орієнтації є здійснення ним соціально-педагогічного та соціально-оздоровчого супроводу учнів з особливими потребами: їхня соціальна адаптація серед ровесників, реабілітація, відновлювальне лікування, оздоровлення, організація відпочинку. Соціально-педагогічний супровід учнів з особливими потребами передбачає також індивідуальні заняття з соціальним педагогом. Оздоровленню дітей з особливими потребами сприяє організація фахівцем цікавого та змістовного дозвілля: творчі конкурси, свята, виставки, вечори, дискотеки, організація відпочинку в оздоровчих таборах тощо [1].

Висновки. Отож, особливістю соціально-педагогічної роботи в інклюзивному середовищі є об'єднання зусиль всіх учасників навчально-виховного процесу зі створенням єдиної системи кваліфікованого супроводу навчання дітей і молоді з особливими потребами. При цьому вивчаються і реально враховуються індивідуальні психологічні та фізичні характеристики об'єктів впливу і потенційні можливості позитивних результатів взаємодії молоді в процесі навчальної та поза навчальної діяльності. Перспектива подальшого дослідження полягає у вивченні та формуванні уявлення про інклюзивну освіту в учнів різних вікових категорій в закладах середньої освіти України.

Література

1. Мірошніченко Н. О. Основні підходи здійснення соціальної політики стосовно інвалідів. *Соціалізація особистості : зб. наук. праць* / за заг. ред. проф. А.Й.Капської. Т. XXVII. Київ: НПУ, 2006. С. 92-103.
2. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 560 с.
3. Соціальна робота: технологічний аспект: навч. посіб. / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ. : Центр навчальної літератури, 2004. С. 6.

4. Соціальна підтримка дітей з обмеженими функціональними можливостями: метод. рекомендації / авт. упоряд. О. В. Безпалько, Т. Г. Губарева. Київ: Логос, 2002. С. 14-15.

ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КРАЇНАХ СКАНДИНАВІЇ (ФІНЛЯНДІЯ, ШВЕЦІЯ, НОРВЕГІЯ, ДАНІЯ)

Калюжна Алла Миколаївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – ст. викладач
Черненко Т. В.

Актуальність. Збільшення інтересу до проблеми інклюзивного навчання та шляхів її вирішення в Україні та країнах Європейського Союзу зумовило вибір нашого дослідження. Забезпечення здобувачів освіти ґрунтовними системними знаннями про досвід Європейського Союзу у напрямку розвитку інклюзивного навчання наразі є актуальним. Важливою є мотивація здобувачів до самостійного поглибленого вивчення досвіду упровадження інклюзивного навчання у країнах ЄС, його поширення та упровадження у практичну діяльність. Практика багатьох країн, у тому числі Європейських, свідчить, що більшість дітей з особливими освітніми потребами одержують освіту в загальноосвітніх школах за інклюзивною формою навчання. Саме за таких умов, при відповідній підготовці вчителів, підтримці родини, школярі отримують якісні освітні послуги.

Мета статті полягає у розкритті особливостей упровадження інклюзивної освіти у країнах Скандинавії.

Виклад основного матеріалу. Безперечно актуальною проблемою на сучасному етапі реформування освіти в Україні є вивчення та упровадження європейського досвіду інклюзивного навчання. Досвід північноамериканських та низки європейських країн доводить, що інклюзивна освіта може впроваджуватися на різних рівнях, мати різну мету, базуватися на різноманітних мотивах, відбивати різноманіття класифікацій особливих освітніх потреб і надавати послуги при різних умовах. Наприклад, у скандинавських країнах, таких як Швеція, Данія, Фінляндія та Норвегія діє соціально-демократична модель соціальної політики, що характеризується універсальністю та рівністю. Державна політика країн Скандинавії спрямована на вирішення низки проблем, які відносять до "сімейної сфери", наприклад, догляд за дітьми. Державні загальноосвітні школи забезпечують якісне інклюзивне навчання для дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку. Одним з найголовніших завдань, що ставлять перед собою заклади освіти полягає у створенні сприятливої атмосфери та дружніх стосунків між усіма учнями [4]. Інклюзивна освіта в скандинавських країнах спрямовує свої зусилля на задоволення усіх освітніх потреб дітей з особливостями розвитку. Такі діти вчать разом з усіма, але засвоюють лише доступний для них матеріал, вчать у прийнятному для них темпі. Вагоме значення надається різноманітним засобам навчання для дітей з особливостями психофізичного розвитку, обладнанню та адаптації навчального закладу відповідно до потреб учня. У кожному класі окрім основного вчителя є вчитель-консультант зі спеціальної освіти, який надає необхідну допомогу. Часткове або повне вилучення учня з особливими потребами зі звичайного класу відбувається лише в разі, якщо навчання з наданням додаткової підтримки повною мірою не задовольняє освітні, емоційні й соціальні потреби учня [4]. Незважаючи на єдину модель соціальної політики, кожна країна Скандинавії має свої відмінності та особливості впровадження та функціонування інклюзивної системи освіти.

У Фінляндії право на інклюзивну освіту дітей з особливостями психофізичного розвитку закріплено за законодавчому рівні, зокрема в Акті про обов'язкову освіту

(The Compulsory Education Act). Згідно з Національним навчальним планом навчання дітей відбувається на базі масових шкіл за місцем проживання дитини. Основна мета інклюзії – дізнатися про складнощі дитини і потім надати допомогу, а не маркувати їх. Вагоме місце відводиться культурі інклюзії. Усі учні розпочинають навчання зі звичайних класів за винятком дітей із сильною інвалідністю. Ідея фінської системи полягає в тому, щоб виявити освітні потреби якомога раніше, незалежно від причин. Як тільки вчитель помітить проблеми в навчанні, він консультиється зі спеціальним педагогом.

Фінська система інклюзивної освіти передбачає створення диференційованого навчального середовища, що забезпечується декількома шляхами: поділ класу на дві групи (перша група – діти з нормальним розвитком, а друга – діти з порушеннями психофізичного розвитку). У таких класах кількість дітей не більше 25; функціонування спеціальних класів для дітей зі складними порушеннями, у яких навчається не більше 10-ти дітей. У таких класах працюють два-три спеціальні педагоги та асистент. У школах діють команди із забезпечення благополуччя (welfare team; на кшталт української команди супроводу). До складу цих команд зазвичай входять: шкільний психолог, шкільний медпрацівник, шкільний консультант, класний керівник, вчитель-предметник, і спеціальний педагог. Фінська система інклюзивної освіти вирізняється системою освітньо-консультативних центрів, що забезпечують організацію супроводу та підтримки учнів з особливими потребами [2].

У Королівстві Данія активне запровадження інклюзивної системи освіти розпочалося 12 років тому. На сьогоднішній день 96 % дітей з особливими освітніми потребами навчаються у звичайних школах, і лише 4 % – отримують освіту у спеціальних закладах. Наразі в Данії студенти всіх педагогічних спеціальностей проходять спеціальні курси по роботі з "особливими" дітьми.

У Швеції 1980 року було затверджено Навчальний план – нормативно-правовий документ, що окреслив новий напрям освітньої політики. Відповідно до нього дітям з особливостями психофізичного розвитку надали можливість навчатися в масових школах, попередньо створивши для них відповідні умови. У 1989 році ухвалено "Закон про середню освіту", що визначав інклюзивне навчання як основну форму здобуття освіти дітей з особливими потребами. У цей же час запроваджується новий освітній стандарт, який дає можливість працювати з такими дітьми за індивідуальними планами, що розроблюються відповідно до можливостей та потреб учня. З 1995 р. у Швеції функціонує лише чотири типи спеціальних шкіл: для дітей з помірно розумовою відсталістю, з легкою розумовою відсталістю, з труднощами в навчанні та для дітей з комплексними порушеннями. Проте, сучасна політика у сфері освіти Швеції спрямована на повне розформування спеціальних шкіл на користь створення ресурсних центрів.

Шведська модель інклюзивної освіти передбачає функціонування як позашкільних служб, так і фахівців, які працюють в навчальних закладах, зокрема, асистентів педагога. Працюють також Центри дитячої реабілітації, у яких відповідні фахівці розробляють індивідуальні навчальні програми та надають необхідну допомогу дітям з особливими потребами.

У 1994 році в Норвегія взяла курс на активне впровадження інклюзивної освіти. Норвезькі школи активно співпрацюють з Психолого-педагогічною службою на місцевому рівні та службою Statped – на державному. Система державної підтримки організована як на національному (національні центри) так і на регіональному рівнях (регіональні відділення). На державному рівні всі школи Норвегії є інклюзивними. Для дітей з особливими потребами створюються спеціально обладнані класи. Дітки спілкуються зі здоровими дітьми, але переважно на перервах і на таких уроках, як фізкультура, кулінарія, малювання та ін., в залежності від можливостей та потреб кожної, окремо взятої дитини. У Норвегії інклюзивна освіта представлена на різних

рівнях: від повного "занурення" до більш поступливої, інтеграційної моделі. Навчальні приміщення розділені за типами захворювання, і облаштовані відповідно до особливостей певної категорії дітей. На сім дітей в класі доводиться 9 педагогів. Це і помічник вчителя, і персональний асистент для кожної дитини.

Висновок. Країни Скандинавії не залишились осторонь вирішення проблеми забезпечення повноцінної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта у Швеції, Норвегії, Фінляндії та Данії закріплена на законодавчому рівні та гарантує надання якісних освітніх послуг дітям з особливими потребами. Досвід скандинавських країн займає чільне місце у системі упровадження ідеї інклюзивного навчання, що є однією з провідних засад європейської соціальної політики на сучасному етапі розвитку.

Література

1. Арендарук А. О. Досвід впровадження інтеграції та інклюзивної освіти в Україні та за кордоном. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2013. Вип. 24. С. 11-14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2013_24_4

2. Вербенець А. А. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2016. Вип. 51. С. 90-97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2016_51_14

3. Лапін А. В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2013. Вип. 4(1). С. 194-205. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4%281%29_26

4. Чайковський М.Є. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна".* 2017. № 13. С. 76-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2017_13_20

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ФУНКЦІЙ ОПОРНО РУХОВОГО АПАРАТУ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І РІВНЯ

Країло Оксана Степанівна

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ

Науковий керівник – канд. психол. наук, доц. Яблонський А. І.

Сучасна освітня система України зазнає значних змін, які зумовлені різноманітними причинами: політичними, соціальними, економічними, тощо, таким чином, щоб надавати освітні можливості дітям з особливостями психофізичного розвитку. Зокрема, це робиться також для того, щоб отримавши не тільки знання, а й соціальні навички, дитина змогла надалі інтегруватись у суспільство [3].

Запровадження інклюзивного навчання в українській системі освіти дає можливість дітям з особливостями психофізичного розвитку здобувати якісну освіту відповідно сучасних вимог. Для дитини з особливостями психофізичного розвитку в школі ключовою фігурою в допомозі їй є психолог та корекційний педагог, який має допомогти дитині таким чином, щоб вона почувалася комфортно. Адже, знаючи слабкі і сильні сторони дитини, отримуємо можливість максимально використовувати її ресурси, при цьому мінімізувати, а можливо навіть нівелювати негативні прояви в оточенні чи поведінці самої дитини [1].

Важливим кроком є організація навчально-виховного процесу таким чином, де б кожен з його учасників мав чітко визначену роль, всі суб'єкти були безперервно пов'язані в своїй роботі, а також була чітко виражена структура управління процесом здобування освіти дитиною.

У більшості розвинутих країн активними учасниками освітнього процесу дитини є й батьки, тому що вони, в першу чергу, є представниками її інтересів. Отже актуалізується питання співпраці психолога і батьків, яку слід побудувати так, щоб обидві сторони свідомо сприймали стан дитини, а також адекватно оцінювали її можливості [2].

Учні безумовно виступають одними з найактивніших учасників процесу, тому що вони перебувають поруч дитиною протягом навчального дня. Формування толерантної атмосфери в колективі має відбуватися з перших днів адаптації дитини з порушеннями опорно-рухового апарату в освітнє середовище, тому що це суттєво вплине на формування особистості дитини, її переконань, поглядів і, звісно ж, самооцінки, тобто значимості себе в суспільстві [4].

Ефективність корекційно-виховної роботи зумовлена системою принципів, що забезпечують її виконання, це такі принципи як:

- комплексність (усі аспекти роботи між собою пов'язані),
- варіативність (врахування індивідуальних особливостей дитини, а також врахування місцевих, соціальних умов, тощо),
- мотиваційна спрямованість (забезпечення внутрішніх мотивів всіх учасників дій),
- високий рівень динамізму системи (можливість змінювати систему, корекційний та реабілітаційний підхід, в залежності від обставин, що складаються, а також від отриманих результатів).

Велика увага приділяється організації діагностики особистості, зокрема акцентування направлене на виявлення індивідуальних особливостей особистості, тому що тільки після того, коли психолог їх виявить можна створювати план роботи з дитиною. Використовуються такі методики, як неекспериментальні, діагностичні, експериментальні, формуючі. Психологи в школах найчастіше використовують неекспериментальні, такі як спостереження, бесіда, тестування, аналіз результатів діяльності.

Загалом діагностика складається з таких етапів:

1. Скринінг – виявлення наявності відхилень у психофізичному розвитку дитини без точної кваліфікації й характеру їхньої глибини.
2. Диференціальна діагностика відхилень в розвитку – визначення типу відхилення в розвитку.
3. Феноменологічний – виявлення індивідуальних особливостей дитини, які є властивими лише конкретній дитині і які будуть ураховуватися в подальшій роботі з нею.

Рекомендованими психологічними методиками обстеження є: психолого-педагогічна готовність до навчання в школі, відчуття та сприймання, пізнавальні процеси та зацікавленість, особливості мислення, психометричні методи дослідження інтелекту, особливості пам'яті, особливості уяви, особливості мовлення, уміння вчитися, проєктивні методи дослідження, методи профдіагностики, особливості діагностики когнітивної сфери, моторики і мовлення) [5].

Психологічна діагностика ґрунтується на принципах, сформульованих провідними фахівцями в галузі спеціальної психології і психодіагностики порушень розвитку таких діячів науки як В. Лубовський, Т. Розанова, С. Забрамна, О. Усанова. Принципи, які включає в себе психологічна діагностика дітей:

1. Обстеження має бути системним (обстеження пізнавальної діяльності, мовлення, особистісного розвитку, емоційно-вольової сфери).
2. Урахування віку і передбачуваного рівня психічного розвитку дитини.
3. Діагностичні завдання мають бути доступними для дитини.
4. Виявлення наявних і потенційних можливостей дитини ("зона найближчого розвитку" за Л. Виготським, виконання дитиною завдань різного рівня складності).
5. Кількість методик при обстеженні має бути такою, щоб це не призвело до

психічного виснаження (потрібно дозувати навантаження таким чином, щоб у дитини не викликали негативних емоцій, а навпаки сприяли налагодженню контакту з нею) [6].

Література

1. Декларація принципів толерантності: документ від 16.11.1995 р.
2. Ілляшенко Т. Д. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в у загальноосвітньому навчальному закладі. *Психолог*. 2009. № 10. С.14-18.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки від 01.01.2010 №912.
4. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог : Школа*. 2013. № 10. С. 4.
5. Луковська С. О., Демидась С. Р. Методи діагностики дітей з особливими потребами. *Практичний психолог: Школа*. 2014. № 4. С.2-4.
6. Специальная психология: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. М. : Академия, 2005 С. 464.

ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТНЬОМУ ТА КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Лебідь Світлана Олександрівна

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка,
м. Суми

Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викл. Іонова І. М.

Актуальність інклюзивної освіти для дітей з інвалідністю зумовлена тим, що в липні 2017 року президент України підписав закон "Про внесення змін до Закону України "Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг", яким закріплюється право на освіту осіб з особливими освітніми потребами і надається їм можливість здобувати освіту в усіх навчальних закладах, у тому числі безоплатно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від "встановлення інвалідності".

Освітні потреби у всіх дітей, незалежно від стану їхнього здоров'я, однакові – отримання якісної освіти, яка дасть у подальшому змогу будувати своє життя відповідно до здібностей і вподобань. Що ж до особливих потреб, які мають громадяни, в тому числі діти з різними нозологіями інвалідності (захворювання опорно-рухового апарату, вади зору та слуху), то вони полягають в особливостях реабілітаційного процесу, фізичної реабілітації, корекційної педагогіки тощо.

Отже, дитина з інвалідністю має право навчатися в звичайному класі, серед звичайних дітей, за загальноосвітньою програмою. Держава повинна створити такі умови, щоб батькам дитини з особливими потребами не було необхідності розлучатися з нею, віддаючи в спеціалізований заклад. Проте, нинішня система медичного, соціального та освітнього супроводу просто не готова до такого розвитку подій, і, по суті, ліквідувавши систему інтернатів, держава залишить рідних дитини-інваліда наодинці з їхніми проблемами.

Якщо ж звернутися до позитивного досвіду спеціалізованих навчальних закладів, таких, як школи-інтернати для дітей з вадами зору, то в їхньому активі – і величезний досвід роботи саме з цією категорією дітей, і наочність, яка дозволяє краще засвоїти шкільну програму. Наявність такої наочності у загальноосвітніх школах у найближчий час є проблемою. Тифлопедагог та директор Студії тифлографіки М. Якубовський (Польща) застерігає українців від різких кроків, оскільки знищення системи спеціалізованих інтернатів без розвитку відповідних і доступних дітям і батькам таких дітей послуг є неприпустимим. Інклюзивна освіта повинна надавати

право вибору. А це означає, що тільки батьки (опікуни) дитини з особливими потребами, а пізніше сама дитина, мають право обирати, де і як саме їй навчатися.

Навіть не прикрістю, а прямим злочином, було б знищення на нинішньому етапі існуючої системи спеціалізованих інтернатів з перепрофілюванням чи продажем їхньої інфраструктури чи земельного фонду. Ця система з її наявним ресурсом могла б стати найефективнішою базою для зразкових закладів інклюзивної освіти. Зрозуміло, з кардинальною зміною форм, методів і принципів, за якими вона функціонує нині, з наданням не лише базової, а й ключових основ професійної освіти, відповідно до потенціалу та здібностей учнів. Ефективність такого підходу до проблеми блискуче довів європейський і, зокрема, німецький досвід. Зрозуміло, дієвість такої системи можлива за умов контролю і виконання державного замовлення профільними об'єднаннями громадян, відповідними сучасними інтернатними закладами, які матимуть змогу перетворитися в означені зразкові заклади освіти.

Звертаємося до європейського досвіду. Одним із найсучасніших мультиосвітніх комплексів для німецькомовної частини Європи є центр "Бліста" в місті Марбург [1]. Він надає найрізноманітніші освітні та реабілітаційні сервіси людям з важкими порушеннями зору від народження до похилого віку і складається зі школи, базової гімназії, медіацентру, бібліотеки, типографії для друкування книжок шрифтом Брайля, спортивного комплексу, реабілітаційного центру, центру ранньої допомоги дітям і батькам, освітнього IT-центру тощо. Більшість незрячих першокласників Німеччини навчається в інклюзивних класах, однак батьки дитини мають право обирати: навчатися їй у спеціальній школі для сліпих дітей чи в традиційній. Батьки отримують консультацію щодо перспектив навчання майбутнього школяра від фахівців центру, бо саме від здоров'я і розвитку незрячого першокласника залежить, де він навчатиметься – у звичайній чи спеціалізованій школі. Якщо обрано для навчання дитини загальноосвітню школу, то вона має підготувати своїх учителів до роботи з особливим учнем, обміркувати, як зробити доступним його навчання (наявність спеціальних підручників, рельєфних ілюстрацій, тактильних дидактичних посібників тощо). У центр "Бліста" починаючи з п'ятого класу приходять незрячі діти з множинними порушеннями здоров'я або ті, хто хоче здобути високоякісну освіту, підготуватися до вступу до університету, а також ті, хто бажає опанувати спеціальність. Спеціальний медіацентр пропонує інклюзивним школам тактильні навчальні посібники: карти, ілюстрації до підручників з біології, хімії, фізики, художнього мистецтва тощо. Тобто "Бліста" є опорним освітнім центром для інклюзивних шкіл. Саме в такі центри у майбутньому мають бути перепрофільовані наші заклади інтернатного типу.

До головних факторів повільного упровадження інклюзивної освіти віднесено: недостатня кількість підготовлених фахівців та кваліфікованих асистентів для учнів з особливими потребами, відсутність спеціалізованого обладнання для навчання дітей з вадами зору або слуху, недоступність навчальних закладів для дітей із захворюваннями опорно-рухового апарату [2]. На рівні областей України немає єдиного підходу до того, як в умовах масової школи навчати нечуючих чи слабкозорих дітей, де штатним розписом не передбачено жодних сурдо- чи тифлопедагогів. Не менш проблемним є навчання дітей з інтелектуальною недостатністю, що також потребує наявності спеціальних (корекційних) педагогів. Значні фінансові затрати, пов'язані з навчанням кожної конкретної дитини з особливими потребами, є також вагомим фактором.

Усунувши всі перераховані перешкоди та створивши умови для навчання дитини з інвалідністю, за дверима навчального закладу будь-якого рівня на неї очікуватиме також непристосована побутова, соціальна і транспортна інфраструктура, тобто відсутнє безбар'єрне середовище. Вирішальним у будь-якій справі є людський фактор. Інклюзивний освітній процес має забезпечуватися педагогами, які

не шкодують ані часу, ані зусиль для того, щоб максимально адаптувати навчальний процес для дитини з інвалідністю.

Інклюзія не обмежується лише освітою. У цьому контексті зауважимо, що особливу увагу потрібно приділяти не інклюзивній освіті, як нині, а інклюзивному вихованню суспільства в цілому. Тільки інклюзивне виховання дозволить змінити ставлення суспільства до дітей з особливостями, що своєю чергою дозволить їм стати повноправними членами цього суспільства – ходити в кінотеатри, театри, відвідувати виставки, парки з розвагами. Україна повинна подолати бар'єри, як на рівні свідомості своїх громадян, так і на побутовому та інфраструктурному рівнях [3].

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що освіта стане справді інклюзивною лише тоді, коли в українські школи прийдуть підготовлені вчителі й асистенти, будуть створені спеціалізовані навчальні програми, підкріплені відповідним наочним матеріалом, а навчальні приміщення будуть пристосовані і обладнані для всіх нозологій інвалідності. Що ж до інклюзії загалом, то вона стане можливою лише тоді, коли міжнародні стандарти безбар'єрного простору, розумного пристосування та універсального дизайну, визначені Конвенцією про права осіб з інвалідністю і факультативним протоколом до неї, будуть забезпечені на рівні держави як у побуті, так і на об'єктах інфраструктури, освіти, культури тощо. Процес інклюзії має відбуватися одночасно в усіх сферах життєдіяльності суспільства, інакше в ньому неможливо буде забезпечити рівні права, рівні можливості та недискримінацію. Лише за цієї умови ми зможемо досягти як реального процесу інклюзивної освіти, так і інклюзії суспільства в цілому.

Література

1. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. За заг. ред. Даниленко Л. І. Київ : 2007. 128 с.

2. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навч.-метод. посіб. / Н. Б. Адамюк, Л. Є. Андрусишина, О. О. Базилевська та ін., НАПН Інститут спеціальної педагогіки; за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макаручук, В. І. Шинкаренко. Київ, 2014. 336 с.

3. Серія навчальних матеріалів (тренінгові модулі) / за заг. ред. О. Красюкової-Еннз, Ю. Найди, М. Сварника, О. Софія. – Українсько-канадський проект "Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні". Київ : СПДФО Парашин І. С., 2011. 248 с.

ДОСВІД ІНТЕГРУВАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІТАЛІЇ У ПОРІВНЯННІ З УКРАЇНОЮ

Маслак Алла Олександрівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – ст. викл.
Черненко Т. В.

Актуальність. Імплементация та реалізація міжнародних і європейських стандартів щодо захисту прав та законних інтересів осіб з особливими освітніми потребами є важливим напрямком у діяльності української держави. Необхідність вивчення та реалізації європейського досвіду організації інклюзивного навчання, формування у студентів, викладачів та зацікавлених груп населення європейського рівня компетентностей у навчанні дітей з особливими освітніми потребами є одним з пріоритетних напрямів освітньої реформи в Україні.

Для здобувачів освіти важливо засвоїти цілісні знання про тенденції розвитку інклюзивного навчання, стати активними учасниками обговорення та вивчення міжнародних стратегій у цій сфері, що сприятиме формуванню загальної культури

населення, толерантності та популяризуватиме досвід країн Євросоюзу у впровадженні інклюзивної освіти.

Мета нашого дослідження: проаналізувати головні складові упровадження інклюзивної освіти у в Італії.

Мета статті: на основі аналізу літературних джерел з'ясувати стан впровадження інклюзивного навчання в Україні, визначити його причини та недоліки, зробити порівняльний аналіз використання інклюзивного навчання на прикладі зарубіжних країн.

Виклад основного матеріалу. Включення осіб із особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір, забезпечення їх соціалізації є надзвичайно актуальною проблемою на сучасному етапі розвитку суспільства. Через що, потрібно обов'язково звернутися до досвіду зарубіжних країн, так як це дасть змогу більш широко ознайомитися із даною проблемою, особливостями організації інклюзивного навчання. У числі європейських країн, Італія займає важливе місце у напрямку впровадження ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, одна із перших, що визнала інтегроване та інклюзивне навчання найбільш прийнятною та ефективною формою навчання для дітей із обмеженими можливостями. В основі досвіду інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в Італії, закладений принцип гуманізму, виключення будь-якого виду дискримінації. Базою для італійської інклюзивної освіти є рівноправне ставлення один до одного, що забезпечується створенням спеціальних умов для людей із обмеженими можливостями. Так, у 1987 році, Конституційний суд Італії визнав право навчатися в загальноосвітніх школах усіх учнів із особливими освітніми потребами. При цьому органи влади Італії (органи освіти, місцеві органи влади, адміністрація школи, органи охорони здоров'я та ін.) мають докласти усіх можливих зусиль задля забезпечення успішної адаптації та гармонійного інтегрування дітей із обмеженими потребами відносно адміністративних положень та повноважень. Стосовно цього, ми вважаємо за доцільне зазначити, що за даними, наданими відомим італійським дослідником В. Vanathy: нині в країні понад 90 % дітей із обмеженими можливостями здобувають освіту в загальноосвітніх закладах [1]. Також італійське інклюзивне навчання включає в основу обов'язковий індивідуальний навчальний план, який встановлюється відповідно до діагнозу. За розробкою даного плану стежить спеціальна оперативна група людей у роботі з людьми із особливими освітніми потребами. Базою для італійського інклюзивного нормативно-правового забезпечення слугує тріадний підхід, що включає в себе взаємозв'язок реабілітаційного, соціального та схоластичного аспектів. Даний підхід, у свою чергу, перевіряється та регламентується нормативними документами Європейського Союзу.

Україна ж на сьогоднішній день також перебуває на шляху інтеграції інклюзивного навчання відповідно до європейського співтовариства і це, в свою чергу, з роками набирає неймовірного масштабу. Результатом роботи з даної проблеми стала ратифікація низки нормативних документів та міжнародних правових актів, що мають прямий вплив на забезпечення спеціальних умов для дітей із обмеженими можливостями. Насамперед, це впровадження та включення в освітню діяльність принципу доступності, забезпечення безбар'єрного середовища [2].

Україна зараз знаходиться на шляху до гармонійного розвитку та процвітання інклюзивного навчання, беручи за приклад світову, європейську інтеграцію. Тому це вимагає перегляду пріоритетів та підходів державної політики у сфері освіти. Проте, варто зазначити, що на сучасному етапі розвитку нашої держави ще немає єдиної достовірної, чітко продуманої системи обліку дітей із особливими освітніми потребами та дітей з інвалідністю за станом їх здоров'я. Так, відповідно до даних Міністерства освіти (2014 р.), у нашій державі налічувалось понад 160 тис. дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Хоча, на думку науковців, насправді кількість таких дітей за станом здоров'я становила на багато десятків більше. Підтвердженням

цього є дані досліджень ПМПК (психолого-медико-педагогічних консультацій), в яких вказано, що в 2010-2011 навчальних роках кількість дітей із вадами психофізичного розвитку сягала 1194, 03 тис. дітей, тобто 15 % дітей від загальної кількості [2].

Нині в Україні стан інклюзивного навчання залежить від діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), а саме успішне виконання поставлених у сфері освіти завдань. Наприклад, здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з обмеженими можливостями; встановлення наявності у дитини особливих освітніх потреб; розробка рекомендацій з організації інклюзивної освіти; надання методологічної допомоги педагогічним працівникам та батькам дітей. Тобто інклюзивно-ресурсні центри є установою, яка має на меті: забезпечити права дітей із обмеженими можливостями (від 2 до 18 років) на здобуття ними дошкільної та загальної середньої освіти, а також у закладах професійно-технічної освіти та інших закладах освіти. Забезпечення права дитини на освіту слугують основою для діяльності ІРЦ. Однак, після 1 вересня 2018 року ІРЦ були замінені на психолого-медико-педагогічні консультації в Україні (ПМПК). Головною відмінністю ІРЦ від ПМПК є соціальна модель розуміння інклюзії [5]. На сьогоднішній день в Україні у сфері інклюзивної освіти згідно даних Міністерства освіти та науки України функціонує 396 спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, де нині навчається 54,1 тис. дітей; близько 40 навчально-реабілітаційних центрів для дітей із обмеженими можливостями, 142 спеціальні дошкільні навчальні заклади; 1200 спеціальних груп в дошкільних навчальних закладах загального типу. У підпорядкуванні Міністерства праці та соціальної політики України працюють 208 центрів ранньої реабілітації дітей з порушеннями розвитку, 90 центрів медико-соціальної та професійно-трудової реабілітації [4].

В італійському законодавстві зазначено, що дітям із особливими освітніми потребами передбачене безкоштовне транспортування від місця їх проживання до закладу освіти. Стосовно складу команди супроводу, то в кожному італійському загальноосвітньому закладі створюється Робоча група, що містить: викладачів, операторів санітарно-соціальних послуг території, представників батьківського комітету школи [7]. Дана Робоча група відповідає за успішну адаптацію нових учнів з обмеженими можливостями у школі, їх подальше переведення у старші класи, професійне навчання, і в ситуації отримання атестату державного зразка про середню освіту, – за вступ до вищого закладу освіти. Стосовно масових муніципальних закладів, як дошкільних, так і шкільних, то в них співпрацюють асистенти вчителів, що допомагають дітям із особливими освітніми потребами, а також контролюють їх успішність. Асистенти вчителів взаємодіють із педагогами, а також разом обговорюють, складають індивідуальні навчальні плани відповідно до індивідуальних, вікових особливостей та навчальних потреб кожного учня із обмеженими можливостями. Також до взаємодії може входити корекційно-реабілітаційна допомога, яка може надаватися як в межах загальноосвітнього закладу, так і за його межами. Дослідник В. Vanathy зазначає, що в освітніх департаментах провінцій Італії функціонують консультативні служби. До їх складу входять фахівці різних профілів, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, також за необхідності можуть долучитися спеціалісти служб охорони здоров'я. Усі вони організують інклюзивну освіту, при цьому, діагностуючи дітей та визначаючи їх потреби. Також вони можуть надавати консультативну та навчально-методичну допомогу працівникам шкільної адміністрації [3].

Стосовно вищої освіти в Італії, то відповідно до Закону № 17/99, у наявності кожного університету повинен бути викладач, який буде відповідальним за спільну роботу зі студентами із особливими освітніми потребами; за неповносправними студентами мають бути закріплені "опікуни", тобто студенти зі старших курсів, які мають змогу та бажання допомагати у разі подолання організаційно-навчальних

труднощів. Керівництво та адміністрація вищого навчального закладу зі свого боку повинна гарантувати безбар'єрне середовище та надання помічників для пересування осіб в інвалідних візках [7].

Висновок. Проаналізувавши досвід країн Європи щодо упровадження інклюзивного навчання, зазначимо, що усвідомлення керівниками держави, громадськими організаціями, батьками значимості здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами зумовило вибір інклюзивного навчання. У державах Європи накопичений значний досвід щодо залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання у закладах, розташованих за місцем проживання. Визнано, що діти в таких умовах краще адаптуються до навколишнього середовища, оволодівають соціальними навичками, відчувають себе самостійними, потрібними суспільству. Окресливши сучасні тенденції інклюзивного навчання у країнах зарубіжжя (Італії), очевидним є необхідність упровадження їх досвіду в освітній простір України, що сприятиме позитивним змінам в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у більш глибокому вивченні досвіду реалізації інклюзивної форми навчання у країнах постсоціалістичного табору.

Література

1. Арендарук А. О. Особливості модернізації системи спеціальної освіти в країнах Західної Європи та США. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 29. С. 5-11.
2. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія / Кол. авт.; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.
3. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Київ : Видавнича група "АТОПОЛ", 2011. 274 с. (Серія "Інклюзивна освіта").
4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 141 с.
5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
6. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. За заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : "А. С. К.", 2012. 308 с.
7. Токарук Л. Розвиток інклюзії в Україні за принципом європейського освітнього простору (італійський досвід). *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка.* 2015. Вип. 1. С. 77-81.

КОМПЛЕКСНА ДОПОМОГА ДИТИНІ З ДЦП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мацегора Юлія Віталіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Качалова Т. В.

Актуальність. Актуальна проблемна ситуація, що виникає в сучасній системі освіти у зв'язку зі включенням в освітній простір людей з обмеженими можливостями життєдіяльності набуває особливої важливості, оскільки мають місце явні та латентні порушення конституційних прав таких дітей на здобуття освіти, на доступ до інформаційних, рекреаційних і, в цілому, життєвих ресурсів. Гострота проблеми визначається стійким збільшенням числа дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з чим на даний час велика увага приділяється створенню оптимальних умов для успішного соціального розвитку, соціальної адаптації дитини, незалежно від рівня її

психофізичного розвитку, і виступає сьогодні одним із пріоритетних завдань всіх рівнів освіти.

Соціальний статус інваліда і сьогодні асоціюється з такими поняттями як "безпорадний", "обмежений", "неповноцінний". Здорові діти сприймають однолітків з обмеженими можливостями життєдіяльності по-різному: жаліють, не помічають, а іноді відверто відторгають. Обмежені життєві можливості дітей з відхиленнями у розвитку негативно позначається на особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тому дітям з інвалідністю необхідна як медична допомога, так і доброзичлива підтримка, як дорослих, так і однолітків (Е.Гончарова, Е.Дмитрієва, С. Забрамная, Н. Кісельова, Б. Коган, С. Коноваленко, Т. Князева, О. Кукушкіна, А. Колупаєва, Л. Кузнецова, І. Левченко, В. Лубовський, Н. Малофєєв, Л. Шипіцина і ін.).

Головним і найважливішим аспектом інклюзивного навчання є виключення усілякої дискримінації людей з обмеженими потребами. Така освіта має створювати спеціальні умови, спрямовані на реалізацію особливих освітніх потреб для всіх дітей з метою їх соціалізації та соціальної інклюзії.

У зв'язку із актуальністю означеної проблеми, *мета* нашої статті полягає у з'ясуванні змісту комплексної допомоги дітям з ДЦП в умовах інклюзивної групи закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Порушення опорно-рухового апарату спостерігаються у 5-7 % дітей і можуть бути вродженими чи набутими. Серед порушень опорно-рухового апарату виділяють:

- захворювання нервової системи: дитячий церебральний параліч; поліомієліт;
- вроджені патології опорно-рухового апарату: вроджений вивих стегна, кривошия, клишоногість та інші деформації стоп; аномалії розвитку хребта (сколіоз); недорозвиток і дефекти кінцівок: аномалії розвитку пальців кисті; артрогрипоз (природжене каліцтво);
- набуті захворювання та ураження опорно-рухового апарату: травматичні ушкодження спинного мозку і кінцівок; поліартрит; захворювання скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт); системні захворювання скелету (хондродитрофія, рахіт). У всіх цих дітей провідним порушенням є недорозвиток, порушення або втрата рухових функцій. Домінуючим серед цих розладів є дитячий церебральний параліч (близько 90 %).

Обмеження рухової активності (депривація рухової активності) призводить до ізоляції дитини від навколишнього світу і викликає зміни в багатьох системах організму. Рухова активність – одна з головних потреб людини, основа для повноцінної взаємодії людей. Руховий аналізатор контролює довільні рухи, що є результатом діяльності всіх інших аналізаторів, діяльності всього мозку. Обмеження рухів впливає на всю діяльність дитини змінюючи якість сенсорної інформації, роблячи її одноманітною і монотонною. [3, с. 156-163]. Багатократне невдале використання ослаблених і порушених рухових функцій, постійна концентрація та зусилля часто переконають хвору дитину в неповноцінності того або іншого органу і призводять до того, що дитина перестає ним користуватися і виключає його з діяльності. Депривація рухової активності може призвести до таких психічних порушень емоційної сфери, як тривога, страх, нудьга, апатія, астенія у вигляді підвищеної дратівливості і зниження працездатності [1, с. 61].

Аналіз літератури уможливив дійти висновку, що фізичні вади дитини створюють специфічні труднощі відображення довкілля, взаємодії з предметним світом, встановлення комунікативних стосунків, інтеграції в соціум. К. Лебединська, В. Лубовський, Л. Шипіцина відзначають у цієї категорії дітей ослабленість соціальних можливостей особистості, низьку потребу в спілкуванні, що поєднується з дезадаптивними формами взаємодії - відчуженням, уникненням або конфліктом [2, с. 18].

Зазвичай, діти із церебральним паралічем можуть потребувати різних видів допомоги. Спеціальне навчання та послуги можуть охоплювати фізичну терапію, окупаційну терапію та логопедичну допомогу. Однією з ефективних складових соціалізації дітей з церебральним паралічем є залучення їх до навчання в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти.

Інклюзія – особлива система навчання, яка забезпечує навчання за індивідуальними навчальними планами та систематичним медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом, охоплює різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій, формує створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Попри те, що на різних рівнях постійно ведеться дискусія про впровадження інклюзії в освіту фахівці виокремлюють ряд переваг такої форми навчання:

- залучення дітей з обмеженими можливостями в освітній процес;
- соціалізація дітей-інвалідів у сучасному суспільстві;
- створення активної поведінкової установки у дітей-інвалідів на впевнене позиціонування себе в сучасному суспільстві;
- вміння перетворювати свої недоліки в достоїнства;
- зміна ставлення сучасного суспільства до людей з обмеженими можливостями через вищевказане залучення дітей з обмеженими можливостями в наше суспільство.

Особливого значення в інклюзивному навчанні дітей з ДЦП в умовах інклюзивної групи ЗДО набуває соціальна реабілітація, яка визначається як процес, що має на меті відновлення важливих функцій життєдіяльності дитини з ДЦП через соціалізацію та адаптацію до існуючих соціальних умов, інтеграцію такої дитини у суспільство. При цьому використовується комплекс або система заходів медичної, психологічної, трудової, технічної, педагогічної, освітньої та соціальної реабілітації.

Висновки. Інклюзивний заклад дошкільної освіти надає дитині з ДЦП комплекс різноманітних форм і методів для індивідуалізації навчального процесу та систему супроводу і підтримки означеної категорії дітей, основою якої є супровід мультидисциплінарної команди у взаємодії з вчителем та батьками, що забезпечує комплексність допомоги дитині з інвалідністю.

Література

1. Засенко В., Колупаєва А. Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник*. Київ: Контекст, 2000. С.61-63.

2. Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції. *Збірник теоретичних та методичних матеріалів для працівників соціальних служб для молоді. Упор. І. Д. Зверєва та ін.* Київ : А.Л.Д., 1995. С.18.

3. Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. Киев : Вища школа, 1987. 272 с.

ДО ПИТАННЯ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Митропан Ярослав Анатолійович
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – ст. викл.
Черненко Т. В.

Актуальність. Актуальність зазначеної проблеми зумовлена тенденцією до зростання кількості дітей, які потребують освіти, що сприяла б їхній соціальній адаптації та інтеграції до активного суспільного життя. На жаль, на сьогодні ми змушені

констатувати недостатнє усвідомлення пріоритетності інклюзивної форми навчання на різних рівнях державного управління, що є недопустимим у розвиненій європейській державі. Упровадження інклюзії потрібно здійснювати послідовно, регулярно і системно на всіх рівнях. На сучасному етапі розвитку освіти в Україні залишається неунормованим питанням організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти.

Мета статті полягає у визначенні актуальності створення інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. У Законі України "Про освіту" зазначається: "Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [1]". Як і в більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивного навчання застосовується, як правило, до людей з особливими освітніми потребами, а це майже 6 % від загальної кількості українців (біля 3 млн.). І з них більше 165 тисяч – діти. Майже 80 відсотків осіб з інвалідністю – це люди працездатного віку. Головна потреба цієї категорії населення – рівний доступ до всіх можливостей сучасної цивілізації. Починаючи із вільного пересування містом, і закінчуючи освітою та працевлаштуванням. Саме питання освіти в сучасному світі є принциповим. До найважливіших принципів, на яких ґрунтується підхід до освіти, відносяться рівність, інклюзія і недискримінація. Однак виникає низка завдань, які постають перед закладом вищої освіти в процесі створення інклюзивної групи. Безперечно найактуальнішим є готовність педагогів до роботи з різними категоріями дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища. До наступного значущого завдання ми віднесемо створення інклюзивного середовища у закладі вищої освіти. Саме створення інклюзивного освітнього середовища являється одним із напрямів політики нашої держави. Освітнє середовище готує студентів з особливими освітніми потребами до професійної діяльності, сприяє активізації їх особистісного потенціалу. "Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [1]". Ратифікація Україною Конвенції ООН про права інвалідів та затвердження Державної цільової програми "Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів" на період до 2020 року поставили перед вітчизняними вишами низку завдань, що мають на меті забезпечення доступності освіти для усіх громадян держави, незалежно від їх віку, стану здоров'я та матеріального становища. Затверджена 1 жовтня 2010 року Наказом Міністерством освіти і науки України № 912 Концепція розвитку інклюзивної освіти визначила мету, завдання і принципи розвитку інклюзивної освіти, шляхи її впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах. Але на практиці ми можемо зауважити, що Концепція стосується в основному початкової і середньої школи і не враховуються особливості навчання у закладі вищої освіти, а також характер соціальної взаємодії.

Досить важливий період в житті кожного підлітка є вибір ЗВО, в який він або ж вона вступить після закінчення школи, вибір для дітей з особливими освітніми проблемами постає ще складнішим. Тому важливою умовою включення молоді з особливими потребами в освітній процес вищого закладу освіти є створення інклюзивного освітнього середовища. Вперше мова про створення інклюзивного середовища у вищих навчальних закладах була висвітлена в "Концепції інклюзивної освіти студентів з інвалідністю". Дана концепція мала на меті створення нормативно-правової бази та гарантій для отримання освіти дітьми з особливими потребами; зі створенням умов для вдосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами; формування позитивного ставлення суспільства до людей з особливими освітніми потребами.

Важливою умовою формування інклюзивного освітнього середовища у вищій школі є робота не лише з дітьми, людьми з певними освітніми проблемами, але і з

оточенням, з соціумом, який повинен бути готовий до співпраці з такими людьми, та що є важливим – до співіснування. Інклюзивне навчання у вищій школі має на меті створення комплексного процесу забезпечення рівного доступу до отримання якісної вищої освіти студентів з особливими освітніми потребами шляхом підготовки педагогічних кадрів до роботи з даною категорією людей, забезпечення доступності, безбар'єрності, спланованого і організованого фізичного простору, у якому б студенти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять, організації навчально-реабілітаційного простору для студентів з моторними та комбінованими порушеннями, організація навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, сприятливого соціального та емоційного клімату.

Орієнтуватися на розвиток особистості та відповідати запитам соціального оточення і сподіванням людини – завдання інклюзії. Створення умов для навчання осіб, які потребують додаткової підтримки для отримання вищої освіти у ЗВО допоможе реформувати систему вищої освіти, а що є найголовнішим то це виховувати та розбудовувати нове, гуманізоване суспільство. Недостатня увага до проблем організації освітнього середовища у ЗВО та відсутність умов для отримання вищої освіти людям з особливими освітніми потребами призведуть до порушення формування інклюзивного суспільства, інклюзивної культури.

Висновки. У підсумку відмічаємо, що створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України потребує консолідованих зусиль із боку вищої освіти, батьків, громадських організацій і загалом держави, що спрямовані на усвідомлення значущості порушеної проблеми та нагальні заходи. Потрібно розуміти, що найдовший період людського життя починається з вибору закладу вищої освіти, професії, з якою індивід пов'яже своє життя. Люди з особливими освітніми проблемами теж мають право робити вибір, тому необхідно формувати таке суспільство, яке буде готове до цього вибору, та такі створювати умови, за яких вони зможуть зробити цей вибір.

Література

1. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти [Електронний ресурс]. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t.i._developing_the_inclusive_setting_in_higher_education_institutions_in_ukraine.pdf
2. Корнієнко Д. Інклюзивна освіта в Україні: "Той мурує, той руйнує..." [Електронний ресурс]. URL: <http://invak.info/obuchenie/inklyuzivna-osvita-v-ukrayini-toj-muruye-toj-rujnuye.html>
3. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. URL: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
4. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укл. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
5. Калініченко І. О. "Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини" [Електронний ресурс]. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/80>
6. Шевцов А. Г., Єжова Т. Є. Студенти з порушеннями опорно-рухового апарату в інтегрованому навчальному закладі. Київ : Видавничий дім "Слово", 2014. 96 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ БОБАТ-КОНЦЕПЦІЇ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Моняко Альона Миколаївна

Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова,
м. Київ

Науковий керівник – канд. психол.
наук, доц. Яблонський А. І.

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату вже кілька десятиліть є об'єктом пильної уваги багатьох спеціалістів. До категорії дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату (ПФОРА) відносяться діти з наслідками поліомієліту, з прогресуючими нервово-психічними розладами, недорозвиненням або деформацією опорно-рухового апарату, проте найбільшу частку складають діти з церебральними паралічами (ДЦП).

Дитячий церебральний параліч – захворювання центральної нервової системи при провідному ураженні рухових зон і рухових провідних шляхів головного мозку.

До основних проявів належать нездатність зберігати нормальну позу і виконувати активні рухи. При цьому часто супроводжуються порушення психіки, мови, зору, слуху, що в підсумку відбивається на соціально значущих навичках, таких як здатність самостійно приймати їжу, одягатися, навчатися, здобувати професію тощо.

Дослідники вказують на необхідність спеціального навчання дітей даної категорії з метою подолання порушень фізичної діяльності. Зміст лікування повинен розроблятися з урахуванням психофізичних можливостей дошкільників із порушеннями опорно-рухового апарату.

У зв'язку з цим розробка програм реабілітації хворих з ПФОРА, у тому числі з використанням нових, високоефективних методик, є досить значущою.

Діти з ПФОРА потребують індивідуального підходу у навчанні, комплексної допомоги фахівців (лікаря-невропатолога, ортопеда, інструктора ЛФК, масажиста, реабілітолога, психолога, вчителя-дефектолога) та ін.

Одним з найважливіших компонентів відновлювальних заходів для дітей з ПФОРА є система фізкультурно-оздоровчих заходів. Також серед основних напрямків корекційно-розвиваючої роботи слід виділити заняття, спрямовані на формування рухових навичок, розвиток предметної діяльності, мови, спілкування, ігри.

У зв'язку з цим корекційні заняття фізичного розвитку виступають як процес, за допомогою якого активізуються рухові навички, сприйняття, мова, гра і ряд інших важливих аспектів психіки дитини.

Сучасний рівень науки дозволяє використовувати ряд оригінальних методик, зокрема Бобат-терапії, яка є найбільш визнаним методом впливу на рухові функції на нейрофізіологічному рівні і активно застосовується при роботі з дітьми, що мають порушення функцій рухового апарату.

Однією з психолого-педагогічних умов використання Бобат-технології є рання діагностика і, відповідно, рання корекція порушень розвитку дитини в ході педагогічного та фізичного впливу.

Корекційний вплив Бобат-концепції має передбачати онтогенетично послідовну поетапну стимуляцію розвитку вікових, рухових функцій дитини.

Для успішної організації психолого-педагогічних умов застосування Бобат-концепції слід дозувати наочність, вчасно переключаючи увагу дитини з одного виду діяльності на інший, забезпечуючи сприятливий режим роботи. При закріпленні фізичних навичок слід застосовувати ті форми, прийоми, які допомагають краще запам'ятати рухи.

Методологічною основою побудови Бобат-концепції ранньої допомоги дітям з ПФОРА є такі підходи: системний, комплексний, гуманістичний, диференційований.

У процесі Бобат-терапії вирішується цілий комплекс завдань: виявлення моторних можливостей дитини, їх тренування, закріплення і стимулювання; протидія прояву патологічних стереотипних положень і рухів; перешкода виникненню контрактур і деформацій; розвиток нормальних сенсомоторних навичок перш, ніж відхилені від норми поведінкові стереотипи стануть звичкою.

Застосування міждисциплінарного комплексного підходу при використанні Бобат-концепції і активна співпраця з сім'єю дитини забезпечують ефективність процесу психолого-педагогічної роботи з розвитку опорно-рухової діяльності у дітей дошкільного віку.

Крім того, комплексний підхід у застосуванні Бобат-терапії, за умови підбору всіх можливих видів рухової діяльності з дошкільником, сприяє всебічному позитивному розвитку особистості з ПФОРА, компенсації вражених функцій, готовності до активної життєдіяльності.

Однією з важливих комплексно-реабілітаційних умов застосування концепції Бобат є захист дітей з ПФОРА від фізичного перевантаження. Для цього необхідно враховувати обсяг доступного фізичного навантаження, час, необхідний дитині для переключення на новий вид роботи, для підготовки. Ознаками наявного перевантаження є погіршення самопочуття дитини, головний біль, стомлюваність, значне зниження концентрації уваги.

Варто відмітити, що темп й спосіб засвоєння рухових навичок повинен відповідати індивідуальним опорно-руховим можливостям дитини. При цьому слід враховувати якість засвоєних навичок, які підтверджують правильність вибору темпу застосування фізичних вправ Бобат-терапії.

Рання діагностика опорно-рухових розладів, а також організація комплексного тривалого поетапного психологічного та корекційно-педагогічного впливу в багатьох випадках дозволяють значно компенсувати рухові розлади, а в деяких випадках навіть усунути їх.

Перспективи продовження наукових пошуків полягають у дослідженні ефективності корекції психофізичного стану дітей із ПФОРА протягом курсів застосування корекційних розвиваючих занять методом Бобат.

Література

1. Аверьянов Ю. Н. Детский церебральный паралич / Болезни нервной системы: руководство для врачей / Под ред. Н. Н. Яхно, Д. Р. Штульмана. М., 2013. Т. 2. С. 45-51.
2. Бєседа В. В., Романчук О. П. До питання оцінки фізичної підготовленості дітей дошкільного віку. *Зб. наук. Праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2012. № 29 (2). С. 237-243.
3. Бобат К. Моторні дефекти у пацієнтів з церебральним паралічем. Саффолк : Вільна преса, 1966. 56 с.
4. Соціальна педагогіка: підруч. для студ. вищ. навч. закл.; ред. А. Й. Капська. Київ: Центр учб. л-ри, 2011. 487 с.
5. Bukhovets V. O., Romanchuk A. P. Bobath therapy in correction of psychomotor development of children with organic injuries CNS. *Journal Of Health Sciences*. 2014. № 4. P. 71-78.
6. Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В. Дитина з порушеннями опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі: навч.-метод. посіб. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2014. 200 с.

ДОСВІД ПОЛЬЩІ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Петрик Мар'яна Іванівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – ст. викл.
Черненко Т. В.

Актуальність. Упровадження інклюзивного навчання в Україні потребує консолідованих зусиль, усвідомлення важливості цієї форми навчання на сучасному етапі розвитку нашої держави. Численні публікації засвідчують наукове зацікавлення вчених, педагогів, здобувачів освіти вивчати досвід упровадження інклюзивного навчання у країнах Європи. Інклюзія – це процес реального включення осіб з особливими освітніми потребами до якісної освіти, активного суспільного життя, вона однаковою мірою необхідна для всіх членів суспільства.

Мета статті – висвітлити позитивні сторони організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у Польщі.

Виклад основного матеріалу. Польські освітяни з кінця 1970-х років дійшли висновку, що спеціалізовані школи не можуть повною мірою задовольнити потреби дітей з особливими освітніми потребами, тому нагальним постало питання про відкриття інклюзивних класів та шкіл. До категорії дітей з особливо освітніми потребами відносяться: діти з фізичними обмеженнями; діти, які мають проблеми з соціальним пристосуванням; дуже талановиті та обдаровані діти; діти, які мають проблеми в навчанні (в т. ч. мовні порушення), хронічні захворювання (цукровий діабет); діти, які мають серйозні травмування, проблеми з родиною, побутом, фінансами тощо. І остання група – це діти з різних культурних середовищ та ті, хто приїхали з закордону. Кожна дитина з інвалідністю потребує спеціальної навчальної програми.

Інклюзивною освітою опікуються повіти – аналоги районів в Україні: під їх наглядом та за їх фінансування працюють психолого-педагогічні консультації, школи для дітей з особливими потребами, виправно-терапевтичні заклади. До цього часу в Польщі сформувалось три види шкіл для дітей з ООП: спеціальні, інтеграційні (або з інтеграційними класами) та загальноосвітні. Польське законодавство дає батькам право вільного вибору закладу освіти [2]. Діти з особливими освітніми потребами можуть обрати будь-яку з цих трьох типів шкіл. Школа інтеграційна має двох вчителів в кожному класі. Один вчитель керує класом, інший – спеціальний (допоміжний) допомагає. Його завдання – співпраця з основним вчителем та батьками. У таких класах 15-20 учнів, з них від 2 до 5 осіб з обмеженими можливостями. У школах загальноосвітніх (і в Польщі вони називають таку освіту інклюзивною) 1 вчитель, який відповідає за предмет, і, за умови, що в такому класі буде дитина з особливими потребами (максимально 1-2), зокрема з аутизмом, тоді працює асистент, який допомагає керівнику класу. Але він майже немає додаткової оплати за це, і тому іноді бувають такі випадки, коли батьки наймають такого спеціаліста за власні кошти. Він супроводжує їх дитину в класі.

У Польщі розвинена система ранньої діагностики та ранньої підтримки дітей. Важливу роль в ранній діагностиці та корекції відіграють психолого-педагогічні консультації (обслуговують до 12 тисяч дітей). Це дозволяє у багатьох випадках скласти корекційні програми, які компенсують дефіцити (порушення) в такому об'ємі, що дитина згодом може вчитися в загальноосвітньому закладі та повністю інтегруватися до суспільного життя. Польські фахівці шукають в дитині не проблеми, а сильні сторони, які треба культивувати в навчанні, щоб якнайкраще адаптувати дитину до повноцінного життя в суспільстві. У спеціальних школах для дітей та молоді з

особливими потребами навчаються люди різного віку. Граничний вік вихованця – 24 роки (враховують, що окремі учні можуть опанувати програму одного класу кілька років поспіль). Функціонування спеціальних робочих класів спрямоване на навчання дітей нескладної праці, якою б вони в майбутньому могли заробляти на життя. Для дітей з 3-х років організовані заняття з ранньої підтримки для того, щоб дитина мала шанси вчитись у звичайній школі. Черговий тип спеціальної освіти – виправно-терапевтичні комплекси. Це заклади інтернатного типу, які займаються вихованням "складних" дітей [2]. Кожен педагог навчає 4-5 дітей. Дівчатка і хлопчики навчаються окремо.

У кожному районі Польщі діють спеціальні педагогічно–психологічні поліклініки, до складу яких входять психолог, педагог, логопед і іноді психіатр. Вони займаються психолого-педагогічним вивченням дітей і надають висновок, у якому зазначаються особисті дані дитини, педагогічні та психологічні, іноді логопедичні діагнози, спеціальні методи за якими треба працювати з дитиною, які спеціальні заняття необхідні для неї, рекомендації про направлення до певного виду школи. Довідка є важливим документом, який дає право дитині навчатися у спеціальній, інтеграційній чи загальноосвітній школах. Вона необхідна для того, щоб в школі для такої дитини розробили індивідуальну навчально-терапевтичну програму і дає право отримати додаткові дотації на навчання дитини. Особлива увага приділяється дітям з аутизмом (для порівняння на дитину без порушень школа отримує 2 субвенції, а на дитину з аутичним розладом – 9). Саме завдяки такому фінансуванню, школа має кошти на терапевтичну допомогу [3]. Сучасна польська школа надає різні типи допомоги дітям: терапевтична допомога (тобто корекційно-компенсаційні заняття); дидактично-вихована допомога (методи донесення інформації, способи та форми роботи на заняттях, варіанти оцінювання напрацювань учнів); медична допомога (наприклад, рекомендації щодо вибору типу слухового апарату дитині); соціальна допомога (діагностика мікроклімату в родині, адаптація дитини, яка перебувала в іншомовному середовищі, є представником іншої культури).

Коли Польща вступила до ЄС, то взяла на себе зобов'язання надати право будь-якій дитині на реалізацію своїх навчальних цілей а система загальної освіти є відповідальною за навчання дітей з обмеженими можливостями. Інклюзивна освіта спрямована на зміну системи освіти і середовища навчання так, щоб вони відповідали різним потребам учня. І тут треба зазначити, що не учень повинен змінюватись під школу, а школа повинна змінюватись під потреби учня (в Польщі гроші йдуть за дитиною, тому школа має можливість змінюватись) [3]. Суть інклюзивної освіти полягає в тому, щоб забезпечити дітям з особливими потребами відчуття рівноправного члена суспільства, а іншим людям показати, що суспільство є різноманітним, але рівним. У підсумку зазначаємо, що інклюзивна освіта в Польщі дуже поширена та з часом набирає все більше обертів. Велику увагу держава приділяє освіті осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності та їх соціалізації.

Література

1. Павленко В. В. Впровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні. *Навчання та виховання дітей з особливими освітніми проблемами: теорія та практика: Зб. праць вчених, молодих науковців, педагогів-практиків* / За ред. Борейка О. М. Житомир: ЖДУ, 2016 с. 150 с. С. 25-30.
2. Ольга Ткаченко. [Електронний ресурс]. URL: <https://naszwybir.pl/inklyuzywna-osvita-v-polshhi-pytannya-ta-vidpovidi/>
3. Проект "Інноваційний університет і лідерство". [Електронний ресурс]. URL: <https://educout.wordpress.com/2019/02/15/%D1%96%D0%BD%D0%BA%D>
4. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. Київ : 2007. 128 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО УЯВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Пронь Юля Василівна

Національний педагогічний
університет імені М. П Драгоманова,
м. Київ

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Родненко М. Є.

Формування просторового уявлення та орієнтування є одним з актуальних питань в психології, педагогіці, оскільки орієнтування в просторі є основою пізнавальної діяльності дітей. Розвиток просторового уявлення і орієнтування в онтогенезі є підґрунтям пізнавального та емоційного життя дошкільнят. Багато авторів, які вивчали проблему формування просторових уявлень відносять їх до базового підґрунтя, на якому розвиваються усі інші психічні процеси – письмо, читання, лічба. Саме тому проблема формування просторового орієнтування у дітей з руховими порушеннями є однією з актуальних питань у галузі спеціальної педагогіки та психології. Оскільки саме від такого вміння залежить подальший розвиток психічних функцій дитини та можливість дитини взаємодіяти з оточуючим простором.

Незважаючи на кількість досліджень проведених у психології, педагогіці, а також наявність методик з проблеми формування просторових уявлень у дітей дошкільного віку все ще це питання залишається недостатньо розробленим. Зміни у дошкільних програмах, впровадження нових інноваційних технологій навчання, збагачення пізнавальних можливостей дітей потребує додаткових досліджень та удосконалень методики виховання та навчання.

Що ж стосується дітей з порушенням опорно-рухового апарату, то у них є певні особливості розвитку просторових уявлень. Досить часто у таких дітей спостерігаються просторові порушення, які проявляються в неправильній передачі просторових відносин між предметами та їх елементами, неправильно визначають місцезнаходження предметів у просторі, утруднене розрізнення понять "ліве", "праве", порушене уявлення про власну схему тіла. Такі діти мають труднощі у орієнтуванні на листку папера, не можуть визначити його центр, досить часто малюнки можуть бути зміщені в одну сторону. Наявність рухових порушень призводить до помилок при визначенні дітьми форми, величини та розташування предметів. Крім того спостерігається оптико-просторова дисграфія – спотворення у написанні букв, а також наявна дзеркальність букв. Тому важливо використовувати, а також розвивати збережені аналізатори для формування просторового орієнтування.

Вивчивши спеціальну літературу і проаналізувавши отримані дані, було проведено експериментальне дослідження просторових уявлень у дошкільників з порушенням опорно-рухового апарату.

Метою дослідження є виявлення рівня і особливостей розвитку просторових уявлень у дошкільників з порушеннями опорно-рухового апарату.

Завдання:

- 1) дослідження сформованості орієнтування в схемі власного тіла
- 2) обстеження орієнтування в схемі тіла людини, що сидить навпроти;
- 3) дослідження орієнтації в навколишньому просторі, знання основних просторових напрямків;
- 4) дослідження розуміння дитиною словесної інструкції.
- 5) виявлення здатності орієнтуватись на аркуші паперу і здатність правильно визначити просторові відносини на площині.

Дослідження здійснювалось поетапно протягом 2018-2019 рр. У експерименті брали участь 10 дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та 10 дітей, які не мають порушень.

Методика обстеження включала в себе три блоки:

Перший блок завдань був спрямований на дослідження просторової організації рухів, виконання чітких дій за наслідуванням і за словесною інструкцією, вивчення сприйняття простору і просторового орієнтування, ступеня орієнтації в схемі власного тіла і схемою тіла людини, що сидить навпроти, а також розуміння категорій просторових напрямів і схеми тіла. Для цього було запропоновано 6 завдань різного ступеня складності.

Другий блок складався з двох завдань, спрямованих на дослідження розуміння і відображення в усному мовленні позначення основних просторових напрямів і прийменників, що позначають просторові відносини.

Третій блок складався з двох завдань, що дозволяють виявити здатність сприйняття простору листа, знання назв основних напрямків листа, кутів, центру, ступінь сформованості орієнтування на площині у дошкільнят з ПОРА, та можливість дітей визначати просторові відносини предметів.

Оцінюючи результати завдань першого блоку методики можна сказати, що діти дошкільного віку з ПОРА за своїми показниками значно поступаються дошкільникам з нормальним розвитком. Так у завданні знаходження предмета за словесною інструкцією 6 з 10 дітей з порушення правильно вказали місцезнаходження об'єкта, натомість як діти без рухових порушень на 90 % справились із завданням.

За результатами виконаних завдань другого блоку, 7 дітей з 10 не могли правильно визначити місцезнаходження предмета у відповідності до іншого предмета, 3 дітей допускали помилки, але самі себе коригували. Низький рівень розуміння таких позначень, як "позаду", "спереду", "збоку", "над", "під", "справа", "зліва" та інших. Особливі труднощі виникали у часових обмеженнях. Дітям з ПОРА потрібно значно більше часу ніж дітям без порушень. Діти з нормальним розвитком із завданням справились на 80 %.

У виконанні завдань третього блоку дослідження виникли значні труднощі. Лише 3 дітей абсолютно вірно вказували напрями на папері, 5 дошкільнят виконали завдання за допомогою дорослого та 2 не виконали завдання. В порівнянні діти без рухових порушень справились із завдання на 80 %, інших 20 % виконали завдання з помилками.

Виходячи з цього, можна сказати що для дітей дошкільного віку з порушеннями опорно- рухового апарату потрібно значно більше часу на виконання завдання, а також у порівнянні з дітьми, які мають нормальний розвиток потребують значної допомоги і уваги з боку дорослого. За результатами дослідження 2 дітей з ПОРА мають високий рівень (самостійно і правильно виконують завдання) сформованості просторових уявлень, 5 дітей мають середній рівень (виконання завдання з помилками), а 3 дітей з низьким рівнем (неправильне виконання завдання).

Нами було з'ясовано, що якість сформованих просторових уявлень відображається у вміннях розпізнавати певний об'єкт з-поміж інших у реальній дійсності, називати його; виокремлювати конкретний об'єкт серед зображень, аналізувати його елементи; встановлювати співвідношення між словами і уявленнями, між зображенням та об'єктом у реальній дійсності. За допомогою розробленої системи завдань було визначено рівень сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного віку з руховими порушеннями.

Виходячи з цього, можна сказати, що просторові уявлення це одна із складних форм уявлень які формуються в процесі пізнавального розвитку та взаємопов'язані із руховою активністю як дітей з нормою так і з руховими порушеннями. Розвиток цих уявлень є передумовою й однією із складових психічної діяльності, яка взаємодіючи із довільною руховою активністю є показником розвитку дитини починаючи з раннього віку.

Література

1. Каменщук Т. Д. Особливості формування просторових уявлень як однієї із складової психічної діяльності дітей в нормі та з порушеннями у розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць*; за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. III. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2012. С. 332-344.
2. Семаго Н. Я. Методика формирования пространственных представлений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Айрис-пресс, 2007. 112 с.
3. Тітова О. В. До проблеми формування просторових уявлень у дітей з ДЦП. *Корекційна педагогіка*. 2005. № 2.
4. Цыганок А. А., Гордон Є. Б. Коррекция пространственных представлений у детей: Педагогика, которая лечит: опыт работы с особыми детьми / Сост. М. С. Дименштейн. М. : Теревинф, 2008. 240 с. С. 16.
5. Симонова Н. В. Формування просторово-часових уявлень у дітей з церебральними паралічами. *Дефектологія*. 1981. № 4.

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Шпеко Тетяна В'ячеславівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Володченко Ж. М.

В Україні дуже важливою є проблема освіти дітей з особливими освітніми потребами. Широкого розвитку набуває й інклюзивна освіта, яка передбачає, що діти з особливими освітніми потребами відвідують звичайний дитячий садок, школу, навчаються і виховуються разом зі своїми ровесниками. Як свідчить досвід інших держав, діти, які відвідують загальноосвітні навчальні заклади, отримують якіснішу освіту. Вони більш комунікабельні, відкриті для спілкування, ліпше пристосовані до життя у суспільстві, ніж ті, які отримують освіту вдома або у спеціальних закладах. До того ж, інклюзивне навчання корисне не лише для дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й для їхніх однолітків. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл передбачає позитивний вплив на їхніх батьків та інших членів родини, внаслідок чого відбувається поступова позитивна зміна психічного стану останніх, послаблюється напруженість, покращується емоційний стан, зменшуються їхні тривоги й страхи, мобілізуються сили на боротьбу з хворобою.

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав і можливостей дітей з особливими потребами на якісну освіту, де усі учні мають однаковий доступ до освіти, рівні можливості отримати знання і досвід відповідно до тих світоглядних реалій, які об'єктивно склалися у суспільства. Реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку розглядається в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку системи спеціальної освіти. Побудова ефективної системи інклюзивної освіти в Україні можлива на основі взаємодії різних факторів, насамперед посилення фінансування освіти, удосконалення її нормативно-правового забезпечення, поліпшення методичного та кадрового забезпечення інклюзивної освіти.

Про організацію інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах ми можемо говорити мовою прийнятих нормативно-правових документів в Україні, які закріплюють державні гарантії щодо надання освітніх послуг дітям з особливими потребами. Нормативно-правова база закріплює, регулює та здійснює забезпечення

інклюзивної освіти. Головним є реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття загальної середньої освіти та створення відповідних умов для цього. Базовим документом для створення інклюзивної освіти в Україні є концепція "Нової української школи", яку затвердила Національна Рада Реформ у квітні 2018 року. За словами її ініціатора, міністра освіти Л. Гриневич, концепція прописує реформування освіти до 2029 року. Один із принципів цієї стратегії – дитиноцентризм.

Нова школа має враховувати права, здібності та потреби дитини, що лежить в основі вирішення проблеми впровадження інклюзивної освіти в українські реалії. Для учнів з особливими потребами мають бути створені умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей запроваджуються індивідуальні програми розвитку, організовується лікування, включаючи і корекційні заходи. Дитина має отримувати підтримку психолога та соціального педагога. Концепція пропонує розвивати рівне партнерське спілкування між учителем, учнем і батьками. У МОН це називають педагогікою партнерства. Реформа передбачає оновлення вчительського складу через залучення молоді, готової до професійного впровадження інклюзивної освіти. За задумом реформаторів, українська освіта повинна відкинути радянську модель накопичення знань і зосередитись на підготовці дитини до реальних життєвих ситуацій, розвитку креативного мислення, прийняття рішень, знаходження шляхів вирішення власних проблем. Допоки концепція "Нової української школи" перебуває у першій фазі впровадження, модель інклюзивного навчання втілюється у пілотних проектах. Ініціатором благодійного проекту виступає – М. Порошенко, яка розглядає інклюзивну освіту не як заміну, а як альтернативне навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також як можливість жити в родинному колі. Наразі кількість учнів з особливими потребами зросла в 15 разів, а до липня 2019 року ініціатива фонду має охопити усі регіони України.

Побудова ефективної системи інклюзивної освіти в Україні можлива на основі взаємодії різних факторів, насамперед посилення фінансування освіти, удосконалення її нормативно-правового забезпечення, поліпшення методичного та кадрового забезпечення інклюзивної освіти [1, с. 3]. Успішне запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Досвід функціонування таких закладів в Україні дозволяє констатувати значні досягнення, що мають ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна віднести: створення достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку.

У закладах з інклюзивним навчанням діти з порушеннями розвитку здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, розвиток особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення порушень психофізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість в цілому з метою досягнення позитивних результатів в її навчанні, вихованні та інтеграції у суспільство. Освітні заклади в основному забезпечені сучасними навчально-методичними матеріалами, які розроблені у відповідності до вимог сьогодення. Реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти відбувається на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям.

Досвід функціонування спеціальних закладів в Україні дозволяє констатувати значні досягнення, що мають ці освітні осередки. До безперечних досягнень можна

віднести: створення в спеціальних навчальних закладах достатньої матеріальної бази, забезпечення відповідних умов для надання корекційної допомоги, організацію професійно-трудової підготовки, навчання та відпочинку. У спеціальних закладах діти з порушеннями розвитку здобувають освіту, яка спрямована на одержання знань з основ наук, розвиток особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття забезпечують не лише виправлення порушень психофізичного розвитку, а й забезпечують вплив на особистість в цілому з метою досягнення позитивних результатів в її навчанні, вихованні та інтеграції у суспільство.

Таким чином, враховуючи світові тенденції розвитку освіти, з метою забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітей з особливими потребами на здобуття якісної освіти в умовах загальноосвітнього навчального закладу, сьогодні в Україні запроваджено інклюзивне навчання, яке є однією з умов їхньої ефективної соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Інклюзивна освіта – це система і процес опанування кожною дитиною, в тому числі й з обмеженими можливостями, знаннями, вміннями і навичками за місцем проживання. Вона передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та досягненні якості навчання. Перехід до інклюзивної освіти, як найбільш сучасної форми соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими можливостями, – має стати пріоритетом у розвитку національної освіти.

Література

1. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб.* / Кол.: авторів: Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. За заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

2. Сабельнікова С. Досвід впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. *Практика управління закладом освіти*. 2009. № 10. С. 15-28.

3. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ : "Центр учбової літератури", 2016. 248 с.

РОЗДІЛ VI.

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА ШКІЛЬНОГО ВІКУ

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Асєєва Анастасія Володимирівна
Миколаївський національний
університет імені
В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв
Науковий керівник – д-р філософії в
галузі освіти, доц. Соколовська О. С.

Сьогодні державна політика в галузі освіти спрямована на збереження здоров'я дітей в усіх її складових: духовній, соціальній, психічній, фізичній. Всі, хто зацікавлений у вихованні здорового покоління, намагаються з'ясувати весь комплекс факторів, що порушують розвиток і погіршують стан здоров'я дитини. Кожна складова здоров'я багатогранна. І лише за умови органічного поєднання кожної складової формується й змінюється здоров'я дітей.

Існує багато визначень поняття "здоров'я". У загальному розумінні – це одне з основних джерел радості, щасливого повноцінного життя. У науковому значенні "здоров'я" – це стан життя й діяльності людини, який передбачає фізичне, психічне, соціальне та духовне благополуччя. Особливого значення набуває збереження здоров'я дітей дошкільного віку.

Одним з основних завдань закладу дошкільної освіти є формування здоров'язберігаючої компетентності. Дошкільний вік обґрунтовано вважається одним з найбільш важливих періодів у процесі формування особистості людини. Рухова активність у цьому віці відіграє величезну роль у комплексному розвитку організму дитини.

Звернення до педагогічної спадщини В. Сухомлинського на сучасному етапі є особливо актуальним, а проблема здоров'язберігаючої компетентності – пріоритетна основа виховання та заслуговує на увагу викладачів, педагогів, вихователів сучасних закладів дошкільної освіти.

На думку відомого педагога: "Добре, міцне здоров'я, відчуття повноти, невичерпності фізичних сил – дуже важлива умова життєрадісного світосприймання, оптимізму, готовності долати труднощі" [3, с. 192].

На першому плані у педагогічній діяльності В. Сухомлинського стояла проблема фізичного розвитку і здоров'я дітей. Педагог-новатор зазначав: *"Турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя... Якщо виміряти всі мої турботи і тривоги про дітей протягом перших чотирьох років навчання, то добра половина їх про здоров'я"* [1, с. 100]. Тому вивчення стану здоров'я дітей педагог починав з перших днів навчання.

Його педагогічна система має здоров'язберігаючу сутність. Розкриваючи цілісність і багатовимірність поняття "здоров'я", він прагне привернути увагу освітян до проблеми формування здоров'язберігаючої компетентності дітей засобами природи. Василь Олександрович наголошує, що спілкування з природою і взаємодія з нею стає важливою складовою у вихованні особистості та зміцненні її здоров'я [3, с. 536-551]. Мудрі поради й нині супроводжують вихователя під час формування здоров'язберігаючої компетентності дітей дошкільного віку. Від вихователів значною

мірою залежить, яким буде здоров'я дитини у подальшому житті. Тому вихователі повинні створити оптимальні умови для формування у дітей дошкільного віку певних переконань щодо здорового способу життя, вибору життєвої позиції. Це щоденна копітка спільна праця вихователів, батьків та дітей дошкільного віку.

На думку Павлиського вчителя важливими є знання дошкільника про передумови фізичного здоров'я. Він має усвідомити, що добрий фізичний стан забезпечують такі чинники: активна рухова діяльність; достатнє перебування на свіжому повітрі; загартовування природними чинниками (повітря, вода, земля, сонце), гігієна; раціональне харчування з широким використанням рослинних продуктів рідної землі; цікавий та корисний відпочинок; достатній сон відповідно до індивідуальної потреби в кожний віковий період розвитку дитини [3, с. 61].

Він стверджує, що розробляючи режим дня особливу увагу необхідно приділяти чергуванню різних видів діяльності, активному відпочинку на заняттях, де превалює статичне навантаження на дітей. Як тут не нагадати мудрі слова В. Сухомлинського, який у своїх статтях підкреслює: "Я не боюся ще й ще раз повторювати: турбота про здоров'я – це найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра у власні сили" [2].

Важливого значення вчений надавав дотриманню санітарно-гігієнічних вимог, зокрема обладнанню приміщення для занять, оскільки це сприяє збереженню здоров'я.

Досліджуючи питання створення здоров'язберігаючого освітнього середовища, ми звернулись до педагогічних праць В. Сухомлинського: "Серце віддаю дітям", "Батьківська педагогіка", "Павлиська середня школа", "Сто порад вчителю", "Розмова з директором". Де Василь Олександрович стверджує, що це комплекс умов, які сприяють збереженню здоров'я дітей, попередженню хвороб і зміцненню дитячого організму: дотримання санітарно-гігієнічних норм освітнього процесу - освітленості (природне освітлення), відповідність меблів зросту дітей, забезпечення гарячим харчуванням; раціональна зміна праці та відпочинку тощо. Саме ці вимоги є основними в сучасних закладах дошкільної освіти, на які звертають увагу педагоги в процесі організації життєдіяльності дітей дошкільного віку.

Вагоме значення науковець відводить в процесі формування здоров'язберігаючої компетентності дітей, зміцнення їх здоров'я загартовуванню. Особливу увагу педагог звертає на ранкову гімнастику та обтирання вологим рушником. Такі процедури надають можливість відчути цілющу силу природи.

Загартовування – це комплекс заходів, завдяки яким підвищується опір організму впливові мінливих умов зовнішнього середовища. Зміст загартовування полягає в тому, що під впливом зовнішніх подразників організм пристосовувався до змін умов життя - дощу, вітру, снігу, коливань зовнішньої температури тощо.

Вчений стверджує, що почати загартовування ніколи не пізно. Загартовувальні процедури мають міцно увійти до режиму дня людини, органічно поєднуватися із звичайними щоденними обов'язками. Починаючи загартовування, слід дотримуватися таких правил: безперервність і систематичність загартовування; врахування індивідуальних особливостей кожної дитини (статі, віку, стану здоров'я, рівня загартованості тощо); поступовість проведення процедур (особливо це стосується тих, у кого слабке здоров'я); постійний контроль з боку лікаря (з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини).

Піклуючись про здоров'я вчений-практик приділяє велику увагу руховому режиму дня. У сучасних закладах дошкільної освіти проводиться планомірне і цілеспрямоване фізичне виховання дитини з включенням фізичних вправ на вироблення простих і складних видів рухової діяльності. Основні рухи розвиваються в процесі ранкової гімнастики, рухливих ігор, прогулянок, занять з фізичної культури. Фізичне

виховання дошкільників у дошкільних навчальних закладах і вдома з урахуванням анатомо-фізіологічних та психологічних особливостей дитини сприяє їхньому всебічному розвитку і зміцненню здоров'я [2, с. 154].

Актуальним залишаються поради В. Сухомлинського щодо створення необхідних матеріально-технічних умов для занять вдома, про контроль і сприяння дотримання дітьми режиму дня, правил особистої гігієни, загартування, виконання ранкової гімнастики і вправ з фізичної культури.

Здоров'я – це безцінне надбання не тільки кожної людини, а й всього суспільства. Ми повинні зберегти та зміцнити здоров'я наших дітей. На це має націлюватись робота сім'ї, закладу дошкільної освіти й держави в цілому.

Праці В. Сухомлинського, які побудовані на міцному фундаменті єдності теорії і практики, проникнуті глибокою вірою в можливості виховання кращих якостей підростаючого покоління. В умовах неперервної освіти успішне розв'язання завдань навчання і виховання потребує не тільки педагогічних знань, а й знань навчити людину з дитинства розумно ставитися до свого здоров'я, фізичної та психічної культури, загартовувати організм, уміло організовувати працю і відпочинок, раціонально харчуватися. А все це сприятиме збереженню і зміцненню здоров'я дошкільників, гармонійному розвитку їх духовних сил і фізичних можливостей для того, щоб у майбутньому вони стали повноцінними громадянами суспільства.

Література

1. Сухомлинський В. О. Школа і природа. Вибрані твори: в 5 т. Т. 5. Київ: Рад. школа, 1977. С. 100-101.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ, 1977. 269 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Вид. Рад.шк., 1997. Т. 4. 637 с.
4. Сухомлинський В. О. Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. школа, 1976. Т. 3. С. 48-111.

ПРО ТВОРЧІ ПРОЯВИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ТАНЦЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Бутко Олена Володимирівна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Макаренко Л. В.

Розвиток дитячої творчості – складна і комплексна проблема. Сучасні підходи до її вивчення характеризуються прагненням дослідників до пошуку ефективних шляхів розвитку творчості в умовах інтеграції різних видів мистецтва і взаємозв'язку на цій основі різних видів художньої діяльності дітей.

В останні роки зросла увага до проблеми дитячої творчості як найважливішому засобу формування відносини до дійсності, засобу, морального й розумового виховання, тобто як засобу формування всебічно розвинутої, духовно багатогранної особистості, який сприяє самовираженню дитиною свого "Я". Цієї проблеми торкаються, в своїх працях письменники, педагоги, діячі культури (Д. Кабалевський, А. Макаренко, Б. Неменський, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський).

Творчий початок народжує в дитині живу фантазію, живу уяву. Творчість за природою своєю заснована на бажанні зробити щось, що ще ніким не було зроблено, або зробити по-новому, по-своєму, краще.

Вітчизняні психологи і педагоги розглядають творчість як самоцінність дитини та її особистісну якість, як діяльність природну і необхідну для розвитку здібностей кожного дошкільника (Б. Асаф'єв, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, Л. Виготський, І. Мельник, О. Запорожець, Б. Теплов та ін.). У теорії і практиці дошкільної освіти накопичений

чималий досвід розвитку творчості дітей у різних видах художньої діяльності. На думку вчених, завдання творчого розвитку особистості необхідно вирішувати вже на етапі дошкільного виховання, оскільки дитинство, як відомо, є оптимальним періодом у залученні дитини до світу прекрасного. Саме в дошкільному дитинстві виникає можливість першого спілкування з мистецтвом, його сприйняття, перші його оцінки, перші імпрровізації [2].

Разом із тим, як показує практика, педагоги не завжди будують процес навчання та виховання з урахуванням особливостей кожного виду мистецтва. Зокрема в процесі музичного виховання недооцінюється специфіка музики як мистецтва, її образно-смысловий зміст, засоби втілення.

У працях І. Беха, Л. Виготського, А. Запорожця, І. Зязюна, О. Кононко, А. Леонтьєва підкреслюється провідна роль виховання та навчання в розвитку художньо-творчих здібностей дітей, наголошується, що творчість природна для дитини, цілком відповідає її потребам і можливостям, хоча, як стверджує Б. Теплов, нерівномірно представлена в різних видах художньої діяльності дітей.

Дитячому музично-творчому процесу властива певна етапність, починаючи від вибору сюжету до виникнення самого задуму з подальшою реалізацією (Н. Ветлугіна, І. Держинська, Л. Ходькова та ін.). Як зазначають дослідники, в музичній діяльності творчість може виявлятися по-різному: у вигляді звуконаслідувань, нескладних мелодій різного характеру в співі; в передачі музично-ігрового образу засобами доступних або придумування нових рухів у грі, у вигляді комбінування знайомих або придумування нових рухів у танці.

Питання розвитку дитячої творчості в різних видах музичної діяльності розглядаються в ряді досліджень Н. Ветлугіної, яка розкриває особливості становлення музично-ігрової та танцювальної творчості дошкільників. Проведено дослідження Р. Акбарової з вивчення можливостей формування танцювальної творчості дошкільників на основі узбецького фольклору, Е. Горшкової – з формування музично-рухової творчості дошкільників у сюжетному танці. Відомо дослідження А. Шевчук про вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників, а також дослідження О. Мартиненко, яке присвячено проблемі духовного та фізичного розвитку дітей засобами хореографії, основу якої складає танцювальна діяльність.

Питання розвитку творчості дітей у танцях викликає певний інтерес і з боку практичних працівників. Цей досвід цікавий тим, що педагоги-практики, спираючись на результати психолого-педагогічних досліджень, розвивають ці підходи, пропонуючи свої, оригінальні творчі завдання, нові прийоми активізації творчості, які можна використовувати у старших групах закладу дошкільної освіти. Так, посиляючись на теоретичні та методичні розробки, педагоги-практики Л. Волкова, Т. Ліманська, Н. Маланіна, Т. Орлова та ін. ведуть пошуки практичних методів, які активізують дитячу творчість. Але, в основному, їх пошуки обмежені рамками музичних занять. В умовах закладу дошкільної освіти творчість дітей, зокрема творчість в танці, може розвиватися не тільки на заняттях, а і в самостійній музичній діяльності, яка має свою специфіку. На сьогоднішній час ця проблема поки що недостатньо висвітлена.

Як відомо, самостійна музична діяльність дошкільників є діяльністю, яка відбувається за ініціативою дітей і безпосередньо пов'язана з різними видами мистецтва, перетворюється в своєрідні та доступні дитині форми. Дослідники відносять сюди музикування, художньо-мовну творчість, образотворчу та декоративно-прикладну діяльність, театралізовані ігри. Питання розвитку танцювальної творчості дітей в умовах самостійної художньої діяльності окремо не розглядалися, крім С. Акішева. Відсутність теоретико-методичних розробок даного питання призводить до того, що в практиці це розв'язується нецілеспрямовано, швидше інтуїтивно. Разом із тим самостійна художня діяльність дітей, на наш погляд, містить великі потенційні можливості

для творчих проявів дітей у музичній діяльності, зокрема в танцювальній, і тим самим задовольняє різні потреби та інтереси дитини.

У нашому дослідженні під творчими проявами дітей у танці ми розуміємо можливість самостійно проявити себе в імпровізації танцювальних рухів відповідно до особливостей музичного твору, складати прості танцювальні композиції на основі комбінації доступних танцювальних елементів і образних рухів різних персонажів.

Мета нашої роботи – визначення шляхів педагогічного впливу на творчі прояви дітей в танці. Відповідно до мети були поставлені наступні *завдання* дослідження:

– вивчити сучасний стан дитячої танцювальної творчості в практиці закладів дошкільної освіти;

– виявити можливості творчих проявів у танці дітей старшого дошкільного віку;

– встановити педагогічні умови активізації творчих проявів у танці в дітей старшого дошкільного віку життя в умовах самостійної музичної діяльності.

У рішенні завдань використовувалися наступні методи педагогічного дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження, анкетування вихователів і музичних керівників закладів дошкільної освіти; спостереження за діяльністю дітей; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи).

Констатувальний експеримент був спрямований на аналіз стану практики здійснення розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в умовах музичної діяльності в закладах дошкільної освіти, на визначення рівня творчого розвитку в танцювальній діяльності дітей. У музично-ритмічній діяльності присутні зачатки танцювальної творчості. Діти складають танцювальні композиції на основі використання знайомих танцювальних рухів, вигадують танець в певному жанрі (марш, вальс, полька). Проте набагато складніше їм придумати танцювальну композицію для певного образу.

Аналіз досліджень з проблеми розвитку творчості дітей у музичній діяльності дозволив розкрити поняття "Музична творчість дошкільників", що проявляється в умінні комбінувати знайомі танцювальні рухи, створюючи новий варіант танців, знаходити виразні рухи для передачі різних образів. Результати констатувального експерименту показали необхідність розробки методики, орієнтованої на розвиток танцювальної творчості дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Газіна І. О. Методика музичного виховання дітей дошкільного віку: навч. метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. 196 с.

2. Мельник І. С. Психологічні передумови розвитку творчості у дошкільному віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2012. 24 с.

3. Удовіченко В. В., Сиротенко Т. А., Кугуєнко Н. Ф. Хореографія в дошкільному навчальному закладі. Парціальна програма. Харків : Вид-во "Ранок", 2014. 80 с.

4. Шевчук А. С. Дитяча хореографія : програма та навч.-метод. забезпечення хореогр. діяльності дітей від 3 до 7 років : навч.-метод. посіб. : 2-ге видання, без змін. Київ : Шк. Світ, 2011. 128 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ОСНОВ НАВРСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Василяка Кирилл Николаевич

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, г. Харьков

Научный руководитель – канд. психол. наук, доц. Кочарян И. А.

Воспитание основ нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста является актуальной социально-педагогической проблемой.

Анализ философской, социологической, психологической, педагогической литературы позволил определить нравственную культуру как интегрированное личностное образование, выражающееся в совокупности нравственных достижений ребенка, владеющего на личностно-смысловом уровне нравственными компетенциями, способного к проявлению мотивационно-ценностных и морально-нравственных отношений, расширению нравственного опыта, умеющего в различных жизненных ситуациях осуществлять принятие морального выбора, своей собственной линии поведения, способного адекватно оценить свои действия и их результаты.

Проведенное исследование позволило выделить педагогические условия, способствующие эффективному воспитанию основ нравственной культуры у старших дошкольников и младших школьников:

- воспитание основ нравственной культуры является приоритетным направлением образовательного процесса и рассматривается во взаимосвязи и взаимообусловленности аксиологического, эмоционального, познавательного, поведенческого, рефлексивного компонентов;

- внедряется в образовательный процесс научно-обоснованная модель воспитания основ нравственной культуры у детей;

- педагогическое сопровождение осуществляется с учетом динамических характеристик проявления основ нравственной культуры у детей на основе педагогической поддержки ребенка, гармонизации отношений педагогов, детей и родителей, учета субъектного опыта детей, дифференциации и индивидуализации содержания, форм и методов воспитания основ нравственной культуры у детей;

- взаимодействие педагогов дошкольного образовательного учреждения и учителей начальной школы рассматривается как источник профессионального совершенствования в контексте преемственного воспитания у детей основ нравственной культуры и является объектом рефлексивного анализа. Реализация педагогических условий на практике способствовала обогащению, расширению представлений о нравственно-этических нормах и правилах, нравственного опыта, осознанию сущности нравственных ценностей и отношения к человеку как высшей ценности, формированию опыта взаимодействия с окружающими, положительной мотивации в выполнении нравственных действий, готовности самостоятельно решать задачи, брать на себя ответственность, оценить себя и свои действия, поступки свои и своего товарища, владение моральной саморегуляцией в системе "сверстник – я – взрослый".

Полученные результаты показали, что старшие дошкольники и младшие школьники имеют определенный объем знаний о нравственно-этических нормах и правилах, нравственных ценностях, способах оперирования ситуацией нравственного выбора. Однако не все дети обладают в полной мере достаточной степенью сформированности нравственных компетенций. Проявление сочувствия, сопереживания, содействия носят в большинстве своем конкретно-ситуационный характер, у

детей возникают трудности в ходе ситуаций нравственного выбора, оценки своих поступков и других детей, характерна необъективная самооценка.

Логика процесса воспитания основ нравственной культуры личности в образовательном процессе строилась на тесной взаимосвязи принципов: гуманистической направленности, педагогической гармонии, ценностной ориентации, диалогичности, культуросообразности, природосообразности, преемственности, включения личности в значимую деятельность, единства и взаимосвязи рационального и эмоционального процессов познания, эффективности социального взаимодействия, педагогической поддержки.

Основным направлением воспитания основ нравственной культуры у старших дошкольников и младших школьников являлась актуализация их нравственно-этических представлений, чувств и гуманных отношений, нравственного поведения.

Исследование показало, что эффективными при воспитании основ нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста оказались такие методы и приемы работы, как включение детей в решение воображаемых и реальных проблемных ситуаций, специальных ситуаций, возникающих во время сюжетно-ролевых игр, проведение игр-драматизаций, составление проектов, разработка правил, творческих рассказов, сказок.

Важное значение в ходе экспериментальной работы имела насыщенность жизнедеятельности детей эмоционально-положительным содержанием. Исследование подтвердило важность индивидуально-личностного подхода, субъект-субъектных отношений, учета субъектного опыта детей, дифференциации и индивидуализации содержания, форм и методов работы по воспитанию основ нравственной культуры у старших дошкольников и младших школьников.

Исследование показало актуальность взаимодействия воспитателей дошкольных образовательных учреждений и учителей начальных классов в контексте преемственного воспитания основ нравственной культуры у детей.

Проведенное исследование подтвердило правильность выдвинутой гипотезы о роли педагогических условий в воспитании основ нравственной культуры у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Выявлено, что предложенная научно обоснованная модель воспитания основ нравственной культуры у старших дошкольников и младших школьников на основе педагогической поддержки ребенка, гармонизации отношений педагогов, детей и родителей, учета субъектного опыта детей, дифференциации и индивидуализации содержания, форм и методов воспитания основ нравственной культуры у детей и педагогического сопровождения процесса воспитания основ нравственной культуры у детей с учетом динамических характеристик проявления их нравственной культуры способствует достижению положительных результатов.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее раскрытие всех сторон проблемы. Требуют изучения вопросы обеспечения преемственности в воспитании нравственной культуры у учащихся начального и среднего звена школы, изучение воспитательного потенциала семьи в нравственном развитии детей на основе общечеловеческих национальных и индивидуально-личностных ценностей.

Литература

1. Алексеева В. Г. Городская семья и воспитание личности. *Проблемы социологического изучения семьи*. М., 1976. С. 29
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
3. Андреева Е. А. Нравственно-правовое воспитание младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002. 22 с.
4. Аристотель. Сочинения: в 4 т. / Аристотель. М., 1983. Т. 4. 830 с.

5. Ашиков В. "Азбука мира" Программа воспитания толерантности и основ культуры мира для детей старшего дошкольного возраста.
6. Бердяев Н. А. Смысл истории. М. : Мысль, 1990. 173 с.
7. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2006. 224 с.
8. Демокрит в его фрагментах и свидетельствах древности / под ред. Г. К. Болемея. М. : Соцэкгиз, 1935. 382 с.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Евдокимова Руслана Валерьевна

Харьковский национальный
университет имени В. Н. Каразина,
г. Харьков

Научный руководитель – канд.
филолог. наук, доц. Мариняк Р. С.

Адаптация – это приспособление органов чувств и всего организма к новым, изменившимся условиям существования. В социально-психологическом смысле, адаптация – это приспособление личности к жизни в социуме согласно его нормам и требованиям, а также потребностей и интересов самой личности.

Адаптация может осуществляться в форме аккомодации (полного подчинения требованиям среды без их критического анализа), конформизма (вынужденного подчинения требованиям среды) и ассимиляции (сознательного и добровольного принятия норм и ценностей среды на основе личностной солидарности с ними). Адаптация связана с принятием индивидом различных социальных ролей, адекватным отражением себя и своих социальных связей. Она играет решающую роль в социализации личности. Нарушением адаптации считают асоциальное поведение, маргинальность, алкоголизм, наркоманию.

Социальная адаптация – приспособление индивида к условиям социальной среды, формирование адекватной системы отношений с социальными объектами, ролевая пластичность поведения, интеграция личности в социальные группы, деятельность по освоению стабильных социальных условий, принятие норм и ценностей новой социальной среды, форм социального взаимодействия.

Социальная адаптация – это взаимообусловленный процесс приспособления индивида к социальной среде и приспособления общества к потребностям личности через их удовлетворение. Соответствие между уровнем социальных потребностей и степенью их удовлетворения определяет уровень социальной адаптации.

В. Розов считает, что социальную адаптацию следует рассматривать как завершающий итоговый этап адаптации человека к условиям социокультурной среды в целом, который сочетает в себе в диалектико-логическом виде предыдущие уровни биологической и психологической адаптации.

В своих научных доработках ученый В. Реан различает два вида социальной адаптации: активную и пассивную. В процессе активной адаптации индивид стремится энергично действовать со средой, влиять на его развитие и изменения, преодолевать трудности и преграды, совершенствовать общественные процессы. При пассивной адаптации индивид не стремится изменить окружающую действительность, пассивно воспринимает окружающую действительность, пассивно воспринимает существующие нормы, оценки, способы деятельности, слабо мобилизует биологические и психологические ресурсы для приспособления к социальной среде.

Многие ученые, среди которых В. Казначеев, Д. Андреева, Е. Кононко, А. Фурман, понимают под социальной адаптацией специфическую форму социальной активности, связанной с приведением особенностей субъекта в необходимые соответствия, что требуют новые социальные условия. Считается, что социальная адаптация для ребенка дошкольного возраста является интегральным показателем

ее способности выполнять необходимые биологические, психологические функции и принимать необходимые социальные роли.

Социальная адаптация проходит четыре основных стадии:

1. Уравнивание – установление равновесия между группой и личностью, которые проявляют взаимную терпимость к системе предпочтений и стереотипов поведения друг друга;

2. Псевдоадаптации – сочетание внешней приспособленности к социальной группе с негативным отношением к ее нормам и требованиям;

3. Приспособление – признание и принятие систем предпочтений новой социальной общности, взаимные уступки;

4. Уподобление – психологическая переориентация личности, трансформация прежних взглядов, ориентаций, установок в соответствии с новой ситуацией.

В педагогической науке современного мира дошкольный возраст все чаще рассматривается как возраст потенциальных возможностей развития адаптационных механизмов ребенка, его умение адекватно воспринимать окружающую действительность и гармонично вести себя в новых социальных условиях. Большое значение имеет то, что в этот период для ребенка становится актуальной его способность осознавать изменения в жизни, новые функции, социальные роли, ориентироваться в окружающей действительности.

Приоритетную роль в обеспечении адаптации ребенка к новым социальным условиям играют семья и дошкольное учебное заведение, однако в последнее время воздействие семьи на ребенка значительно ослабло. Некоторые исследования свидетельствуют о том, что различные отклонения в отношениях родителей и детей, нарушение условий развития ребенка, эмоциональная депривация и фрустрация потребностей приводят к задержке роста, серьезных нарушений в личностном развитии ребенка, а в особо тяжелых случаях – к образованию отрицательных эмоциональных установок и разрушительных тенденций, которые при неблагоприятных условиях начинают доминировать и обуславливают дезадаптивные, деструктивные формы поведения (А. Адлер, Н. Авдеева, Г. Браслав, К. Хорни, К. Юнг).

Психолого-педагогической наукой установлено, что адаптация дошкольника и ее протекания зависит от индивидуальных особенностей ребенка: легче адаптируются холерики и сангвиники, труднее – флегматики и меланхолики. Трудно адаптируются к новым условиям физически и психически незрелые дети.

Сложности адаптации дошкольников обусловлены наличием устойчивых стереотипов поведения, социального опыта, что не всегда согласуется с требованиями социума.

Е. Кононко считает, что социальная адаптация является первой из трех фаз – адаптация, индивидуализация, интеграция – социального становления личности и предполагает усвоение норм той социальной общности, к которой она принадлежит. Особенности социальной адаптации дошкольника автор считает:

- осознание себя субъектом деятельности; желание быть включенным в новое окружение;

- ориентация на общественные функции людей, нормы, смысл их поведения и деятельности;

- субъективное отношение к социальным ценностям, понимание своей принадлежности к детскому коллективу;

- стремление к расширению социальных контактов;

- благосклонное отношение к одним группам детей и отказ от общения с другими [1, с. 185-187].

Т. Пониманская акцентирует внимание на необходимости обогащать социальный опыт ребенка в период вхождения в новые условия бытия по таким составляющим: умение ориентироваться в мире людей (родные, близкие, знакомые,

незнакомые, люди разного пола, возраста, рода занятий); способность понимать другого человека, его настроение, потребности, особенности поведения; умение уважать других, помогать; выбирать соответствующие формы и способы общения и деятельности [5, с. 14].

Итак, очевидно, что умения и знания дошкольника, направленные на ориентацию в незнакомой среде, нахождение в ней правильных ориентиров для построения адекватного поведения, умение менять и корректировать свое поведение, влиять на окружающую среду, "видеть" себя глазами других людей, активно взаимодействовать с окружением, способствуют адаптации.

Литература

1. Кононко Е. Л. Социально-эмоциональное развитие личности. М.: Просвещение, 1998. 256 с.
2. Кузьменко В. Адаптация. *Дошкольное воспитание*. 1995. № 8. С.18-19.
3. Баркан А. Дети нашего времени. М.: АСТ, Астрель, 2010, 411 с.
4. Голованова Н. Ф. Социализация школьника как педагогическая проблема. СПб: Спец. лит., 2007. 189 с.
5. Пониманська Т. И. Человек и я. Мир взрослых как фактор социализации личности ребенка. *Дошкольное воспитание*. 1999. № 8. С.14-15.

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОТЕРАПІЇ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Жиромська Вікторія Віталіївна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Щербакова К. Й.

Сучасна педагогічна наука пізнавальну активність розглядає як основу підготовки молодшого покоління до продуктивної професійної діяльності, як умову розвитку самостійності особистості, підвищення рівня її творчого потенціалу й одночасно як показник ефективності навчально-виховного процесу.

У педагогічному словнику пізнавальна активність трактується як діяльнісний стан особистості, що виявляється в наполегливому прагненні до знань, до розумової напруги і прояву вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями.

У психолого-педагогічній літературі пізнавальна активність визначається по-різному. Вона розглядається: як характеристика якості діяльності (Н. Половнікова, Т. Шамова); як прояв ставлення суб'єкта до навколишньої дійсності (Л. Аристова); як особливий стан особистості (О. Брежнєва, Д. Вількєєв, І. Харламов); як показник пізнавальних особливостей того, що навчається (Л. Гребенкіна, О. Коротаєва); як риса особистості (В. Лозова, М. Махмутов, К. Щербакова, Г. Щукіна). Хоча в психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки щодо сутності поняття пізнавальної активності, вищезазначені дефініції не суперечать, а гармонійно доповнюють одна одну, що вказує на багатоаспектність цього феномену.

Найбільш повне та чітке визначення пізнавальної активності дітей дошкільного віку було запропоноване О. Брежнєвою: це риса особистості, яка виявляється в її ставленні до предмета діяльності, передбачає стан готовності, прагнення до самостійних дій, спрямованих на засвоєння знань і способів діяльності, виявлення вольових зусиль.

Пізнавальна діяльність є однією з провідних форм діяльності вихованця, яка стимулює будь-яку діяльність, на основі пізнавального інтересу. Вихованці не можуть учитися "для самих себе". Іноді вони вчаться, наслідуючи дорослого, або чекаючи на похвалу, або за подарунок. Вихователю необхідно формувати у дітей мотивацію на основі пізнавального інтересу. Пізнавальний інтерес, як мотив навчання, спонукає

дитину до самостійної діяльності. За наявності інтересу процес оволодіння знаннями стає більш активним, творчим, що в свою чергу, впливає на пізнавальну активність малюка.

Розвиток пізнавальних інтересів у дітей має відбуватися в адекватній для них формі, тобто через застосування ігор, використання ігрових технологій. Як засвідчують дані наукових досліджень і наші спостереження для розвитку пізнавальної активності важливим засобом є сюжетно-рольові ігри. Їх значущість у тому, що ігри завжди наповнені глибоким і цікавим змістом, відповідним певним завданням. Ролі, які ставлять вихованця в позицію дослідника, переслідують не тільки пізнавальні цілі, але і забезпечують дитину позитивними емоціями.

Науковці (Н. Бойченко, Г. Григоренко, Р. Жуковська, Д. Ельконін, Д. Менджеріцька, Б. Нікітін, С. Новосолова, К. Щербакова та ін.) вважають, що гра є засобом виховання, методом і прийомом навчання. Для дитини гра – це активна форма пізнання навколишньої дійсності й розвитку пізнавальної активності дитини.

Учені вважають творчу гру формою набуття й систематизації знань, умовою дійового їх засвоєння, способом переходу від незнання до знання, від знань не ясних, недостатньо осмислених до знань чітких, конкретних, зрозумілих.

Участь дитини у грі сприяє її самоствердженню, розвиває наполегливість, прагнення до успіху. Під час гри діти вчаться надавати допомогу товаришам, зважати на думку і інтереси інших, стримувати свої бажання. У них розвивається почуття відповідальності, партнерства, виховується дисципліна, воля і характер.

У сучасній педагогіці використання в навчально-виховному процесі ігор визначається як ігротерапія. Ігротерапія – це одна з різновидів арт-терапії, що є психотерапевтичним методом, який базується на застосуванні рольової гри в якості однієї з найбільш інтенсивних методик впливу на особистісний розвиток.

Сутність даної методики спрямована на використання терапевтичного впливу гри, яка допомагає подоланню соціальних або психологічних труднощів, що створюють перепони особистісного та психоемоційного розвитку. Ця методика може охоплювати групу осіб або відбуватися з однією дитиною й передбачає вербальне або невербальне спілкування, розв'язання у грі ситуаційних завдань.

Унікальність ігротерапії полягає в тому, що завдяки їй можна досягти того рівня психологічної регресії, коли дитина здатна подолати свої проблеми.

Ігротерапія спрямована на надання цілющого впливу на осіб різних вікових категорій, які страждають емоційними розладами, страхами, неврозами різної етіології та ін. В основі цієї методики лежить визнання важливим фактором особистісний вплив гри на дитину.

Науковці доводять, що за допомогою гри можна виявити проблеми малюка, а також їх причини, які не лежать на поверхні. Фахівці рекомендують ігротерапію саме для роботи з дошкільниками, спираючись на те, що гра відображає образ мислення дитини. Саме в грі діти взаємодіють із оточенням і вчаться управляти своїми емоціями. Вихователь, спостерігаючи за процесом гри, може допомогти дитині, навчати керувати своїми негативними емоціями та почуттями.

Метод ігротерапії дозволяє м'яко і обережно провести діагностику емоційного і психічного стану малюка, виявити причину проблеми, яка виникла, скоригувати її, надати дитині можливі шляхи її подолання. М. Панфілова, розробляючи методи ігротерапії, довела, що за допомогою ігор дитину можна навчати правильно будувати діалог з однолітками, змінювати її поведінку.

У творчій грі все є умовним, але багато чого є справжнім: ігрові дії дітей, їхні почуття, переживання тощо. У грі дитина вчиться думати, аналізувати, прогнозувати, жити життям свого героя – ролі. У грі вона копіює дійсність, наслідуючи дії і поведінку дорослого, якого вона відображає у грі. Виконуючи ролі, діти пізнають навколишнє.

У грі формуються і розвиваються індивідуальні та спільні інтереси дітей, які і є рушійною силою їх активності.

У нашому дослідженні на основі аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури та власних спостережень за поведінкою дитини було розроблено комплекс сучасних психотерапевтичних методик, які включають: ігрову терапію, казкотерапію, арттерапію, елементи психодрами тощо.

Використання ігрової терапії допоможе активізувати дитину, буде сприяти її соціалізації, розвитку пізнавальної активності.

Література

1. Бех І. Д. Педагогічне регулювання виховної ситуації. *Дошкільне виховання*. 2010. № 4. С. 2-4.

2. Денисова Р. Рефлексия как механизм личностного развития. *Дошкольное воспитание*. 2007. № 4. С. 10-13.

3. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. *Її величність ГРА: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. статей / за ред. Г. С. Тарасенко. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2009. С. 8-21.

4. Эльконин Д. Б. Психология игры. 2-е изд. М. : ВЛАДОС, 1999. 360 с.

ТИПИ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМВІДНОСИН ТА ЇХ ВПЛИВ НА ДИТИНУ

Кас'ян Таміла Юріївна

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми

Науковий керівник – канд. пед. наук, ст. викладач Пономаренко Л. І.

Основною соціально-педагогічною проблемою сьогодення є виховання підростаючої особистості. Цей процес нерозривно пов'язаний з родинним колом, побудовою взаємовідносин у сім'ї, що першочергово має вплив на становлення дитячої особистості.

Окреслене питання стало темою досліджень науковців різних галузей науки. Зокрема, проблему стабільності сімейних взаємовідносин, психологічного мікроклімату родини розкрито у дослідженнях Л. Газмана, Е. Ейдеміллера, С. Ковальова, В. Сисенко, В. Юстіцеса та ін.; питання особливостей сімейних взаємовідносин та їх ролі у становленні особистості дитини проаналізовано у працях О. Бондарчук, А. Варги, В. Гарбузова, Т. Говорун, О. Захаров, А. Лічко, Е. Шефер та ін.; гіпотезу взаємовпливу неадекватного родинного ставлення і дитячого розвитку представлено у наукових розвідках О. Бодальова, В. Гарбузова, В. Століна та ін.

Проведений аналіз наукової літератури з означеної тематики, дозволяє констатувати, що питання впливу сімейних відносин на дитину є досить актуальним та потребує детальнішого опрацювання з погляду аналізу типології сімейних відносин та простеження їх впливу на зростання підростаючої особистості.

Підтримуючи думку І. Коновальчук, зазначаємо, що на становлення дитини, у першу чергу, впливає родинне оточення. Оскільки сім'я має власний мікроклімат, тип стосунків, психологічні зв'язки, комунікацію, характер та цінності, що впливають на дитину, її розвиток та соціалізацію. Становлення дитячої особистості відбувається у цей важливий період її життя, коли дитина активно розвивається не лише фізично, але й на емоційно-вольовому рівні. Не випадково більшість психологів (Д. Ельконін, Е. Еріксон, Г. Костюк) відмічають, що дитинство є сензитивним періодом у розвитку особистості. На отримані у зазначений період розвитку особистості знання, сформовану поведінку і накладаються соціальні еталони та цінності, що й визначають значення та роль підростаючої особистості у майбутньому [3, с. 171].

У родинних стосунках та спілкуванні, на думку С. Ковальова, відбувається реалізація людських потреб. Так, на рівні сімейних стосунків істотніше відчувається

потреба у соціалізації; на перше місце виступає потреба самореалізації, як на рівні вузького кола стосунків, так і в суспільстві загалом; особистість відчуває себе потрібною, самодостатньою та знаходить власне професійне становлення.

Зауважимо, що характер родинного впливу на дитячу особистість буває двох типів – позитивний і негативний. Кожен із перерахованих характерів сімейних відносин істотно впливає на розвиток дитини на всіх рівнях, починаючи з фізичного, психологічного, закінчуючи соціальним, професійним тощо. Так, позитивний, тобто теплий, доброзичливий, відкритий, спокійний і надійний, характер сімейних стосунків лише відкриває нові шляхи для розвитку дитини, сприяє її фізичному, духовному та соціальному становленню. І, навпаки, негативний, іншими словами, тривожний, конфліктний, напружений, пригнічений спрямовує розвиток дитячої особистості вниз, до деградації в майбутньому [2, с. 40].

У психолого-педагогічній літературі, на основі дослідження І. Коновальчук, вирізняють такі типи сімейних взаємовідносин: авторитарний, ліберальний і демократичний, що впливають на розвиток дитини.

Якщо розглянути їх більш детально, то констатуємо, що негативний характер сімейних відносин несе авторитарний стиль. Родинне спілкування за цього виду сімейних стосунків має карально-насильницький ступінь обмеження. У сім'ї переважає надмірний контроль, за якого повністю зневажаються як права, так і можливості дитини. Родинні стосунки стають не лише повністю підконтрольними, але й покірними, безкомпромісними, важкими у моральному плані, виснажливими, нетерплячими тощо.

Безумовно, що вплив на розвиток дитини зазначений тип сімейних взаємовідносин несе відповідний. У майбутньому, за такого типу родинного спілкування та стилю життя, дитина сформується як агресивна особистість, із власною (часто невиправданою) позицією, з порушеннями як психіки, так і комунікації, низькою самооцінкою та залежністю від інших людей.

Іншим стилем сімейних взаємовідносин характеризується ліберальний тип. Однак цей тип також не здійснює позитивний вплив на розвиток дитини. Так, зазначений стиль сімейних взаємовідносин є відкритим та емоційним. Родинне оточення надмірно ідеалізує дитину, не висуває до неї певних правил та обов'язків, не контролює, та надає підростаючій особистості дуже багато можливостей. У такий спосіб дитина повністю ідеалізується, її потреби виходять на перший план та задовольняються за будь-якої вимоги.

Якщо звернути увагу на розвиток дитини, то зазначений тип сімейних взаємовідносин не впливає на нього позитивно. Підростаюча особистість руйнується лише на початках її формування, що негативно впливає на її соціальну інтеграцію в майбутньому. Дитина змалечку зростає егоїстом, використовує такий стиль взаємостосунків у власному житті, поступово руйнуючи життя оточуючих. Для дитячої особистості характерні численні невиправдані якості, як, наприклад: самолюбство, егоцентризм, недовіра, озлобленість та впертість у вирішенні більшості завдань.

Демократичний стиль сімейних взаємовідносин характеризується протилежним стилем життя та спілкування. За такого стилю родинних взаємовідносин характерний позитивний вплив на розвиток підростаючої особистості. У сім'ї панують злагода, довіра, відкритість, позитивні риси спілкування, контактність та толерантність. У родинному оточенні поважають кожну особистість і створюють умови для її розвитку та становлення, як в мікросоціумі, так і в соціальній групі в майбутньому [3, с. 173-174].

На нашу думку, зазначені типи сімейних взаємовідносин впливають на зростання дитячої особистості не лише на прикладі конкретного індивіда, але й у вимірі побудови визначеної сім'ї, групи людей тощо.

Серед умов, що визначають тип сімейних взаємовідносин, за О. Бондарчук, виділяють наступні: по-перше, соціально-демографічна структура родини, що

включає соціальний та професійний статус батьків, їх стать, вік і кількість членів у сім'ї, наявність у родині декількох поколінь; по-друге, емоційність родини, що знаходить вираження на декількох рівнях – клімат, настрої, характер тощо; по-третє, культурний розвиток членів родини, їх соціальний статус, що визначає професійне становлення та комунікацію; по-четверте, зв'язки сім'ї з іншими соціальними інститутами, зокрема іншими родинами, школою, виробництвом тощо; по-п'яте, матеріально-побутове становище, що створює внутрішній клімат родини [1, с. 34].

Крім того, О. Бондарчук наголошує на чинниках, що впливають на формування та розвиток відносин у сучасній родині. Слід відмітити, що в своїй основі зазначені чинники є соціально визначеними та обумовленими як історичними, економічними, так і політичними факторами. Найважливішим чинником визначення сімейних взаємовідносин є посилення нервової напруженості у соціумі, що негативно впливає на кожну окрему особистість, адже важкий психологічний клімат у родині, побудова стосунків за низької культури та спілкування негативно впливають на формування сімейних взаємовідносин. Крім того низький рівень матеріального забезпечення родини, знецінення ролі батька та матері, що призводить до виникнення конфліктності впливає на збільшення кількості розлучень, зокрема серед молоді, знецінення духовності та родинного ладу, що теж негативно впливає на розвиток підростаючої особистості. Дослідник доводить думку про те, що зменшення значення комунікації, міжособистісного спілкування, а також залежність підростаючої особистості від інформаційно-комунікативних технологій істотно впливають на зниження ролі родини у вихованні молодого покоління, знецінення духовності та людських стосунків [1, с. 34].

Таким чином, тип сімейних взаємовідносин впливає не лише на формування, розвиток, але й становлення дитини. Вагомого значення для розвитку підростаючої особистості має родинний мікроклімат, від якого залежить і формування дитини, і її соціалізація в майбутньому, і професійне становлення.

Література

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій. Київ : МАУП, 2001. 96 с.
2. Ковалев С. В. Психологія сучасної родини : інформ.-метод. матеріали к курсу "Етика і психологія сімейного життя" : книга для вчителя. Москва : Просвещение, 1988. 208 с.
3. Коновальчук І. М. Сімейні взаємовідносини й особливості соціалізації дитини : *Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Т. VIII. Вип. 1. Київ, 2006. С. 171-176.

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Качан Ольга Олександрівна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Щербакова К. Й.

Проблема вивчення особливостей адаптації дітей молодшого дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти є однією з актуальних у сучасній педагогічній науці. Розвиток сучасної дошкільної освіти є складовою загальної концепції розвитку українського суспільства, які визначені Конституцією України (1996 р.), Законами України "Про освіту" (1991 р.), "Про дошкільну освіту" (2001 р.), постановами Кабінету Міністрів України "Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття") (1993 р.), "Про затвердження Положення про дошкільний навчальний заклад" (2003 р.), Державним стандартом дошкільної освіти України "Базовий компонент дошкільної освіти в Україні" (2012 р.).

У процесі розвитку організм дитини проходить два види адаптації: біологічну та соціальну. Біологічна адаптація – це перебудова фізіологічних систем організму, пристосування його до нових умов життя. Це відбувається на основі вроджених механізмів.

Організуючи дослідження, ми виходили з сутності й змісту поняття адаптація, яка розглядається як пристосування до чогось. Це поняття є комплексним явищем соціального буття особистості, універсальною властивістю людини, яка забезпечує засвоєння нею соціально корисних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним середовищем.

Розробники "Базового компонента дошкільної освіти" (А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, О. Долинна, Т. Поніманська та ін.) розглядають соціальну адаптацію як інтегральний показник здатності дитини виконувати належні біологічні, психологічні функції та соціальні ролі у колективі як основне призначення сім'ї та закладу дошкільної освіти, при цьому увага педагогів акцентується на необхідності тісної взаємодії основних соціальних інститутів у процесі адаптації особистості.

У тлумачних словниках, довідниках соціальна адаптація характеризується як специфічна форма соціальної активності, яка пов'язана зі входженням та приведенням об'єктивних і суб'єктивних особливостей особистості у відповідність до нових соціальних умов. Обидва види адаптації взаємопов'язані та взаємозумовлені. Звикання дитини до умов дитячого садка часто супроводжується різкою зміною емоційного стану.

Вступ дитини до закладу дошкільної освіти нерідко відбувається як стресова ситуація для малюка й викликає серйозну тривогу в дорослих. Дитина в родині звикає до певного режиму, до способу годування, укладання спати, у неї формуються певні взаємини з батьками, прихильність до них. Від того, як пройде звикання дитини до нових умов життя, до незнайомих дорослих та однолітків, залежить подальший емоційно-психологічний розвиток дитини й благополучне існування її у дитячому садочку й родині. Адаптивні можливості дитини молодшого дошкільного віку обмежені, тому різкий перехід малюка в нову соціальну ситуацію і тривале перебування не завжди в комфортному стані можуть призвести до емоційних порушень, а іноді – гальмування темпу психофізичного розвитку.

Організуючи процес адаптації дитини до умов дошкільного закладу, батькам й педагогам слід звернути увагу на адекватну організацію діяльності дитини у новому для неї середовищі. Предметно-розвивальне середовище передбачає створення таких умов, в яких дитині буде комфортно. Важливим є забезпечення інтимно-особистісного, позитивно-емоційного спілкування, яке сприятиме формуванню "базисної довіри до світу" (Е. Еріксон). Обладнання має відповідати потребам дитини.

За складністю перебігу процесу адаптації дослідники виокремлюють три етапи: легкий, середній і тяжкий (Т. Поніманська). Основними показниками адаптації є: емоційне самопочуття дитини, ставлення до вихователів й однолітків, частота і тривалість гострих захворювань. Звичайно, важливе значення має вік дитини, стан здоров'я та її індивідуальні особливості.

Слід зазначити, що ключовими положеннями даної проблеми є концепції науковців про соціальну сутність виховання (О. Асмолов, І. Бех, Л. Виготський та ін.); про закономірності та особливості розвитку особистості в дошкільному віці (Л. Божович, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Кононко, В. Котирло та ін.); про адаптацію, її види та рівні (П. Анохін, Н. Аксаріна, Н. Ватутіна, В. Войтко, Ч. Дарвін, А. Налчаджян, І. Мілославова, Р. Тонкова-Ямпольська, Г. Сельє, В. Слюсаренко, Г. Царегородцев та ін.). Важливою для нашого дослідження є теорія гри (Л. Артемова, Л. Виготський, Д. Ельконін, Р. Жуковська, О. Леонтьєв, А. Фролова, К. Щербакова та ін.) тощо.

Адаптація дитини відбуватиметься легше завдяки організації спілкування дорослого з дитиною. При цьому важливим є найбільш повна інформація у вихователів про

умови виховання дитини вдома. У цьому контексті можуть допомогти спеціальні навчальні ігри-заняття, самонавчальні, дидактичні іграшки для нанизування, складання, збирання – розбирання тощо.

Такі ігри заняття вихователь планує заздалегідь, урахувуючи інтереси дитини, рівень її готовності до виконання пропонованих завдань.

Однак безпосередньо проблема соціальної адаптації дітей до закладу дошкільної освіти з використанням адаптаційно-розвивальних можливостей ігрової діяльності не була предметом спеціального дослідження і на сьогодні залишається не вирішеною в теорії та педагогічній практиці виховання дітей молодшого дошкільного віку. Саме це спонукало нас до вивчення проблеми "Соціальна адаптація дітей молодшого дошкільного віку до умов закладу дошкільної освіти".

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці організаційно-педагогічних умов адаптації дітей молодшого дошкільного віку до перебування в закладі дошкільної освіти.

Відповідно до цього нами розроблені та експериментально перевірені адаптаційно-розвивальні технології соціалізації дитини в умовах дошкільного навчального закладу.

У роботі обґрунтовується значущість ігрової діяльності як провідного засобу соціальної адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти.

Експериментальні дослідження сучасних науковців (Н. Ватутіна, І. Дубровіна, Н. Захарова, Я. Квасецька, О. Кононко, С. Нечай, І. Терещенко та ін.) свідчать про те, що пристосування до закладу дошкільної освіти відбувається значно легше за умови включення дитини в різні види діяльності: емоційного позитивного спілкування, музично-театралізовану, предметно-практичну та ігрову. З огляду на це надається значна увага використанню адаптаційно-розвивальних можливостей ігрової діяльності та керівництва нею з боку вихователів. Ігри малюків, як правило, є одноосібними, спостереження доводять, що діти третього, особливо четвертого року життя прагнуть до спілкування в грі.

На початковому етапі входження дитини до закладу дошкільної освіти важливе значення має спільна діяльність батьків, педагогів, медичних працівників, психолога тощо. Основними правилами можуть бути: максимальне наближення режиму дня дитини у сім'ї і закладі дошкільної освіти; привчання її до активної участі у спільній діяльності з однолітками; використання за гартувальних процедур; організація середовища тощо.

Важливим є вивчення вихователем домінуючого типу спілкування малюка, зробити перші дні перебування дитини в закладі дошкільної освіти найбільш сприятливими.

Література

1. Квасецька Я. А. Особливості адаптації дітей до умов дошкільного навчального закладу. *Неперервна педагогічна освіта ХІХ століття*: зб. матеріалів ХV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької, м. Київ, 6-7 грудня 2017 р. / наук. ред. Г. І. Сотська, М. П. Вовк. Вип. 1 (13). Київ: Талком, 2018. С. 209-211.

2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ : Аккадемвидав. 2015. С. 154-158.

3. Терещенко І. А. Адаптація дітей раннього віку до перебування в ДНЗ. *Дитячий садок*. 2006. № 11. С. 4-6.

ВИХОВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ЯК ОСОБИСТІСНА ЯКІСТЬ В СОЦІАЛЬНОМУ АСПЕКТІ

Легка Юлія Володимирівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Матвієнко С.І.

Розвиток українського суспільства нині перебуває у стані трансформаційних процесів. На фоні політичної нестабільності та економічного спаду, проявів негативних та руйнівних людських якостей, усталені моральні норми вимагають звернення до особистості людини, а саме формування в ній самостійності як соціалізуючого аспекту.

Самостійність – вольова якість особистості, яка полягає у здатності діяти незалежно від керівництва і допомоги ззовні, звертатися за нею в разі об'єктивної допомоги; ініціювати власні рішення, покладатися на свій життєвий досвід.

У Стародавній Греції самостійність людини філософи тісно пов'язували з проблемою свободи й волі особистості, її здатності до втілення себе в діяльності, у взаємодії зі суспільством. Платон відзначав, що свобода й воля людини є громадянськими чеснотами, опанувати їх вона може лише завдяки практиці як сприятливій діяльності [4]. Означені ідеї знаходять своє відображення у філософії Нового часу. Так, представники німецької класичної філософії (Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах та ін.) вважали, що фундаментом суспільства є діяльність як специфічна людська активність, саме через діяльну активність індивідів можна передбачити і сприяти моральному розвитку членів суспільства. При цьому, за І. Кантом, моральними вчинками можна називати лише ті, які людина здійснила сама, а не під чийось керівництвом. Категорії свободи, волі, мети й моралі філософами також характеризуються через розуміння діяльної практики. Саме праця та діяльність породжують самостійну, вільну людину (Г. Гегель) [5].

Сучасна філософія розглядає самостійну особистість крізь призму її ставлення до суспільства та знаходження свого місця в ньому. Українські дослідники (В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань) визначили шляхи та засоби формування відповідального ставлення особистості до життя. Відправним пунктом у ньому називали формування зовнішнього та внутрішнього "поля свободи", тобто, наявності в особистості свободи вибору в прийнятті рішень, свободи у власних діях відповідно до прийнятих рішень, незалежності та самозаконності як виявів свободи [2].

Серед умов організації зовнішнього "поля свободи" автори визначали формування з дитинства потреб і навичок самостійності, що включають прагнення до самостійних роздумів, оцінок та переживань, самостійної праці: формування навичок організації самостійної діяльності, а також використання певної системи оцінювання виконання дитиною самостійних завдань із метою об'єктивного впливу на її самооцінку.

Ідея, яку важливо допомогти засвоїти дітям: щось у нашому житті відбувається саме по собі, на що людина вплинути не може, причому життю притаманна деяка повторюваність (пори року, зміна місяців, частини доби; кругообіг води в природі; природні явища тощо). Але дещо людина у своєму житті визначає й вирішує самостійно: приймає рішення, робить вибір, обирає друзів, спосіб життя, цінності, життєвий шлях, професію. Результат, якого ми маємо досягти:

- знати, що не все в житті залежить від людини; з тим, що відбувається в природі саме по собі, треба рахуватися; що моє "знаю і можу" буде зростати зі мною, якщо я докладу до цього зусиль;

- вміти формулювати свої наміри, обирати доцільний спосіб виконання завдання; звернутися по допомогу за необхідності;
- цінність: власна незалежність і свобода дій, забезпечена умілістю. Психологічна природа самостійності

Самостійність дошкільника – це завжди продукт його власної ініціативи. Вона не дається від народження, вона формується й досягає певного рівня розвитку в результаті залучення малюка до організованої дорослим діяльності. Провідна роль у розвитку самостійності належить вихованню та навчанню, тобто керівництву з боку дорослого. У той же час дитина – активний суб'єкт, дієвий учасник спілкування. Ми не можемо не рахуватись із нею – з її фізіологічними та психічними особливостями, з її інтересами та бажаннями. Саме дитина визначає межу та стиль цього керівництва відповідно до чого й виховується рівень її самостійності.

Дошкільника можна назвати самостійним, якщо його поведінка характеризується комплексом усіх основних показників – незалежністю, ініціативністю, цілеспрямованістю й оптимізмом. Несформованість хоча б однієї із складових робить непропорційно високу оцінку, бо кожне з названих умінь є необхідною умовою розвитку самостійності малюка, взяте окремо, – не може гарантувати необхідний рівень активності особистості. Так, оптимістично налаштована та незалежна дитина не обов'язково здатна виявляти в діяльності цілеспрямованість та творчість, а ініціативна – незалежність від думки інших [1, с. 57].

Психологи виділили цілий ряд *властивостей*, які складають сутність *самостійності* й пов'язаних з нею психічних явищ: здатність до самоствердження, підтримання "Я стабільності", самоконтроль, уміння регулювати власну поведінку й емоційні реакції, уміння зберігати власну думку всупереч зовнішньому тиску, схильність брати на себе відповідальність за важливі події свого життя, а не звинувачувати в них інших людей, об'єктивні обставини чи долю тощо. За даними проведених наукових спостережень, що проводилися протягом декількох років (дослідження полягало у визначенні чинників впливу на зміни одних і тих самих якостей у досліджуваних), вченим вдалося з'ясувати наступне: незважаючи на те, що всі досліджувані різні – одні відрізняються високою постійністю особистісних рис, інші ж мінливі й не передбачувані – важливі, глибинні характеристики самостійності досить стійкі.

Самостійність як характеристика взаємодії особистості і суспільства являє собою взаємопов'язаний процес розширення об'єктивних соціальних можливостей для проявів активності, зростання внутрішнього, суб'єктивного потенціалу людини та розвиток механізмів їх взаємодії.

На думку С. Матвієнко, самостійність – це ступінь освоєння індивідом світу, що дозволяє йому досягти індивідуально поставлених цілей на основі внутрішньої саморегуляції поведінки [3]. Процес розгортання суб'єктивного потенціалу особистості змінює характер відносини людини зі світом. Напрямок зміни зв'язку суспільства і особистості при цьому є відносна автономізація людини, яка становить ослаблення її соціальної залежності, зростання свободи і детермінації діяльності індивідуально поставленими цілями. Крім того, розширення можливостей особистості пов'язано, на наш погляд, з тим, що сучасна людина інакше сприймає соціальне середовище, бачить у ньому не тільки нові обмеження, а й, перш за все нові можливості для активності та ресурси для самореалізації.

Висновки. Досягти життєвого успіху може тільки самостійна людина. Для перетворення особистості на суб'єкта самостійної діяльності необхідна наявність відповідних об'єктивних чинників матеріальної, соціальної та культурної автономії людини, тобто наявність ресурсного потенціалу соціального середовища. Однак у той же час будь-які сприятливі об'єктивні умови життєдіяльності самі по собі не забезпечать самостійності і досягнення життєвого успіху людини без її індивідуальної

активності, спроможності самостійно ставити поставлені цілі й досягати їх на основі внутрішніх ресурсів.

Література

1. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : метод. посіб. / за заг. ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.
2. Доній В. М., Несен Г. М. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін. – Київ, 1997.
Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
3. Матвієнко С. І. Методика формування у дошкільників соціальної компетентності : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2012. 106 с.
4. Платон. Діалоги : Пер. з давньогрецької / Передмова В. В. Шкоди, Г. М. Куц. Х. : Фоліо, 2008. 349 с.
5. Хайлбронер Р. Л. Философы от мира сего. Пер. с англ. И. Фабисовича. М. : КоЛибри, 2008. 432 с.

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Мальована Оксана Володимирівна

м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Качалова Т. В.

Актуальність. Сучасне інформаційне суспільство ставить перед людиною завдання не лише запам'ятовувати інформацію та оперувати нею, але й вміти швидко адаптуватись до умов, які щохвилино змінюються. Набуття особистістю соціальної компетентності стає об'єктивним запитом як індивідуального, так і соціального життя. Дитина набуває соціальної компетентності через інститути соціалізації, з якими вона безпосередньо взаємодіє: родина, школа та позашкільні заклади, товариство однолітків.

Мета статті: проаналізувати компоненти та чинники формування соціальної компетентності підлітків.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти проблеми соціальної компетентності привертала увагу багатьох дослідників. Соціальна компетентність як базова стала предметом дослідницьких пошуків Н. Белоцерковець, Г. Беліцької, М. Пономарьова, О. Малої, Н. Калініної, О. Заріпової. Шляхи формування соціальної компетентності учнів вивчали: Дж. Равен, Р. Уайт, Г. Халаш, Д. Куллахен, В. Хутмахер, Д. Олхоф, І. Бех, І. Рябуха, І. Єрмаков, І. Зимня, Л. Буркова, В. Ромек. Умови розвитку соціальної компетентності в підлітковому віці вивчали: Г. Марсанов, Н. Рототаєва, Ю. Десятникова, А. Реан, М. Докторович.

Виклад основного матеріалу. Соціальна компетентність – це якісна характеристика особистості, здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань про неї, які дають змогу зрозуміти основну закономірність соціальної ситуації, вміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації й упевнено будувати свою поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуванням, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми.

Соціальна компетентність передбачає такі здібності:

- Визначати власне місце в житті суспільства, проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників.
- Продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими.

- Застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

- Спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій.

- Визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування, вмійте емоційно налаштуватися на спілкування з іншими [4].

Дж. Равен надає перше та розгорнуте трактування феномена компетентності, який на його думку складається з великого числа компонентів, які відносно незалежні один від одного, серед них впевненість в собі, адаптивність, емоційне відношення до діяльності [2]. Особистість повинна знати, чого і як прагнути, щоб уникнути суперечностей між бажаним і реальним, законним і протиправним, духовним і аморальним. Знання про те, як конструктивно діяти в різних життєвих ситуаціях, – запорука успішної життєдіяльності в соціумі, завдяки усвідомленню себе як елемента загального соціуму.

У єдності потреби, інтереси, емоції спонукають особистість до дії, визначають її мотивацію і реалізуються в ціннісних орієнтирах. Цінності впливають на ухвалення рішень, вибір стилю поведінки. Цінності покладаються в основу суджень. Тобто – це те, що особистість вважає найважливішим для неї, визначає систему її ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації утворюють вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, прийнятність певного типу поведінки і діяльності. Ціннісні орієнтації виражаються в спрямованості потреб та інтересів, виступають важливим фактором, що зумовлює мотивацію дій та вчинків особистості. До якісних параметрів ціннісної системи особистості належать: глибина знань про основні цінності суспільства, на основі чого здійснюється вибір цінностей для власної життєдіяльності; зміст цінностей, інтеріоризованих особистістю, їх соціальний чи асоціальний характер; регулятивний вплив обраних цінностей на соціальну поведінку та інше [5].

Вміння ухвалювати рішення відповідно до ситуації та брати за них відповідальність, наявність самостійних суджень про складні проблеми взаємодії із соціальним середовищем визначаються як найбільш важливі параметри розвитку соціальної компетентності. Важливим є вміння особистості управляти внутрішньоособистісними та зовнішніми конфліктами, які постійно виникають, не вступаючи у протиріччя між власною сформованою світоглядною позицією, ціннісними орієнтаціями та соціально значущими нормами динамічного соціуму. В умовах сьогодення багато дослідників називають причиною збільшення підліткових проблем (агресивність, порушення суспільних правил та норм) – недостатню підготовленість підлітків до взаємодії з ускладненим нестабільним соціальним середовищем, низьку компетентність в рішенні соціальних проблем, що виникають.

Соціально некомпетентна особистість характеризується відсутністю міжособистісної рефлексії під час соціальної взаємодії. Невміння ставати на місце іншої людини, розуміти її стан, передбачати реакції на власну поведінку, ухвалювати адекватні рішення у процесі взаємодії закономірно призводить до конфліктів із соціальним оточенням. У свою чергу, соціальна компетентність безпосередньо пов'язана з вмінням підлітка діяти відповідно до сформованих цінностей, життєвого досвіду, переконанням, і проявляється в соціально-комунікативної активності особистості.

І. Єрмаков інтерпретує компетентнісний підхід як сукупний підхід до знань як інструменту розв'язання життєвих проблем, загальної здатності людини ухвалювати рішення у різних сферах життєдіяльності, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції у простір соціальних і культурних відносин, міжособистісної інтеграції та спілкування [3]. Мета реалізації компетентнісного підходу полягає в забезпеченні індивідуального розвитку

особистості, розкритті її потенціалу; здійсненні соціальної інтеграції, формуванні активного члена суспільства; закладанні основ для навчання впродовж життя.

Розвиток соціальної компетентності підлітків залежить від значної кількості взаємозалежних чинників: суб'єктивних та об'єктивних (вікові особливості та психофізіологічні якості особистості підлітка; природні здібності), зовнішніх та внутрішніх (психоемоційний клімат освітнього закладу і родини; суспільні процеси; життєвий досвід підлітка); колективних та індивідуальних (особливості організації соціального виховання та процесу соціалізації в освітньому закладі; рівень взаємодії з однолітками та дорослими; мотивація діяльності); сприятливих та несприятливих (узгодженість дій учасників навчально-виховного процесу; спрямованість дій на розвиток особистості підлітка в процесі проектування, його потенційних можливостей; дотримання педагогічних принципів; характер та умови організації взаємодії; достатність ресурсів).

Висновки. Таким чином, соціальна компетентність являє собою комплекс знань про суспільство, навичок та умінь знаходження свого місця в ньому, самовдосконалення, поглиблене розуміння себе, творчий підхід до проблем, які виникають, а також вміння застосовувати отримані теоретичні знання в практичному житті. Формування соціальної компетентності залежить від зовнішніх та внутрішніх чинників, отже, має індивідуальний характер. Процес формування соціальної компетентності відіграє важливу роль як у житті окремої особистості, так і суспільства загалом. Це тривалий, активний і динамічний процес, який починається з народження, актуалізується в підлітковому віці та продовжується протягом всього життя, змінюючись відповідно до конкретної соціальної ситуації та актуального стану суспільства.

Література

1. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. С. 144-147.
2. Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с.
3. Єрмаков І. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ ст. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник* / ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. Київ: Контекст, 2000. С. 19.
4. <http://osvita.ua/school/method/1918>
5. Прашко О. В. Розвиток соціальної компетентності підлітків засобами проектування навчально-виховного процесу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2016. 20 с.

ПРО ВИХОВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИКИ У СТУДЕНТІВ

Мержук Дар'я Володимирівна
Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Макаренко Л. В.

Початок третього тисячоліття ознаменувався науковою увагою до педагогічних технологій естетичного виховання дошкільників засобами музичного мистецтва (Н. Фоломєєва, А. Шевчук та ін.). Сучасна система естетичного виховання дошкільників відображена в "Концепції дошкільного виховання в Україні", в Законі України "Про дошкільну освіту", в "Базовому компоненті дошкільної освіти", у чинних освітніх програмах виховання дітей дошкільного віку ("Дитина", "Дитина в дошкільні роки", "Українське дошкілля" та ін.) та парціальних [4]. Але для того, щоб ефективно здійснювати виховання дошкільників засобами музики, в майбутніх вихователів повинне бути сформоване власне ставлення до музичних творів, вміння дати власну

оцінку музичному твору. На сьогоднішній день проблема музичного виховання як дошкільників, так і школярів, і студентів, досліджується на достатньому рівні. Але вихованню саме емоційно-оцінного ставлення до музики у студентів, на наш погляд, приділяється недостатньо уваги. Спробуємо визначити, що таке емоційно-оцінне ставлення до музики та які фактори впливають на його виховання у студентів – майбутніх вихователів.

Для того, щоб навчати дошкільників розумінню та сприйманню музики, сам педагог повинен мати музично-педагогічну компетентність. Музично-педагогічна компетентність являє собою складне поліфункціональне багатофакторне утворення на основі інтеграції професійних теоретичних знань, ціннісних орієнтацій і практичних умінь у сфері музичної підготовки [6, с. 12]. Як зазначає Т. Танько, вона розширює можливості вихователя і виявляється як здатність якісно будувати музично-педагогічний процес. Основою формування музично-педагогічної компетентності є музично-педагогічна грамотність, як особистісна цінність майбутнього вихователя. Вчені-дослідники стверджують, що втілені в музиці художні емоції відрізняються багатством і концентрованою, вони "опосередковані художнім ідеалом", уявленнями про загальнозначущі цінності (Л. Виготський, Н. Ветлугіна, В. Медушевський, Б. Теплов та ін.).

У сучасній педагогіці особливого значення набуває проблема формування досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, що визначає готовність студентів до глибокого переживання й осмислення музичних творів, сприяє успішності їхньої музично-освітньої діяльності [1]. Проте, як зазначають дослідники, нині не визначені умови розвитку саме емоційно-оцінного ставлення до музики, не знайдені відповідні форми та методи педагогічного керівництва цим процесом. Не існує і чітко визначеного поняття "емоційно-оцінне ставлення до музики". Згідно з "Психологічним словником", емоції – це психічні стани людини, в яких реалізується безпосереднє ситуативне переживання (задоволення, радість, страх) особистістю значущості діючих на неї явищ і ситуацій, задоволення чи незадоволення її актуальних потреб [2]. "Словник української мови" дає наступне визначення поняттю "оцінка": це думка, міркування про якість, характер, значення і та ін. кого-, чого-небудь [3]. За тим же словником, ставлення – це той або інший характер поведінки з ким-, чим-небудь. Спираючись на ці три визначення, можна дати власне трактування поняття "емоційно-оцінне ставлення до музики" – це міркування про характер, значення музики, засноване на безпосередньому ситуативному переживанні особистості під час прослуховування музичних творів.

Музична культура формується в процесі накопичення досвіду культурної спадщини. Як стверджує Б. Асаф'єв, на формування ставлення до музики чинить вплив музичний досвід майбутніх вихователів, уявлення про музику, "музично-інтонаційний словник". О. Радинова звертає увагу на інтонаційний словник епох, який сприяє досягненню кращих зразків світової музичної культури. Їх сприйняття сприяє розвитку оцінного ставлення до шедеврів музичного мистецтва, впливає на становлення естетичних оціночних суджень.

Проте, нині не достатньо визначені умови розвитку оцінного ставлення до музики, не знайдені відповідні форми та методи педагогічного керівництва цим процесом. Тому дослідження проблеми розвитку оцінного ставлення до музики майбутніх вихователів є актуальним і своєчасним. Виходячи з вищевикладеного, ми спостерігаємо протиріччя між значущістю проблеми розвитку оцінного ставлення до музики майбутніх вихователів і відсутністю теоретичних і методичних розробок, сприяючих цьому розвитку. На підставі протиріччя була сформульована проблема дослідження: які педагогічні умови і методика розвитку оцінного ставлення до музики у майбутніх вихователів?

Отже, проблема виховання оцінного ставлення до музики у майбутніх вихователів є актуальною на сучасному етапі, що сприяло вибору теми нашого

дослідження: "Виховання емоційно-оцінного ставлення до музики студентів спеціальності 012 "Дошкільна освіта". Вирішення цієї проблеми складає мету дослідження, яка полягає у виявленні, обґрунтуванні, експериментальній перевірці педагогічних умов і ефективності розробленої методики розвитку оцінного ставлення до музики у майбутніх вихователів.

Відповідно до мети були поставлені наступні завдання:

1. Визначити сутність поняття "емоційно-оцінне ставлення до музики".
2. Виявити педагогічні умови розвитку емоційно-оцінного ставлення до музики у майбутніх вихователів.
3. Визначити критерії розвитку емоційно-оцінного ставлення до музики у майбутніх вихователів.
4. Розробити й апробувати методику розвитку емоційно-оцінного ставлення до кращих зразків музичної культури.
5. Експериментально перевірити ефективність виявлених педагогічних умов і методики розвитку емоційно-оцінного ставлення до музики майбутніх вихователів.

Під час написання магістерської роботи в рамках констатувального експерименту ми дійшли до висновків, що не всі студенти володіють "арсеналом" уявлень про музику, засобами її емоційного оцінювання, їхній музичний досвід є недостатнім для вміння емоційно-оцінно ставитися до музичних творів. Тому ми вважаємо доречним застосування таких форм і методів роботи зі студентами:

- практичне заняття зі слухання й аналізу музичних творів різних жанрів;
- перегляд мультфільмів про музику;
- створення разом із студентами лепбуків на тему ознайомлення з музикою;
- бесіди про емоційну виразність музичних творів;
- творчі завдання, спрямовані на розвиток вміння аналізувати настрій, характер музики;
- вечір-обговорення улюблених музичних творів.

Наша подальша дослідницька робота буде спрямована на підтвердження ефективності даних форм і методів роботи зі студентами під час виховання емоційно-оцінного ставлення до музики, а також підготовку методичних рекомендацій.

Література

1. Вергунова В. С. Стан сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх вчителів початкових класів і музики (на матеріалі констатувального дослідження). [Електронний ресурс] URL: <http://bo0k.net/index.php?p= achapter&bid=15323&chapter=1> – Назва з екрану.
2. Психологічний словник / Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / За ред. Н. А. Побірченко [Електронний ресурс]. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf – Назва з екрану.
3. Словник української мови : [в 11 т.] / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О.О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970-1980. Т. 5 : Н-О / ред. тому: В. О. Винник, Л. А. Юрчук. 1974. 840 с.
4. Кузнецова А. Естетичне виховання вихователів засобами музичного мистецтва у контексті фахової підготовки у педагогічних коледжах. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. № 37. С. 13-18 [Електронний ресурс]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2011_37_4 – Назва з екрану.
5. Михайличенко О. В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (ретроспективно-теоретичний аспект): монографія. 2-ге вид., доп. і перероб. Суми: ВАТ "Сумськаобласнадрукарня", видавництво "Козацький вал", 2007. 356 с.
6. Танько Т. П. Музично-педагогічна освіта в Україні / Т. П. Танько. – Харків : Основа, 1998. – 192 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ

Мерквілішвілі Анастасія Сергіївна
Ізмаїльський державний
гуманітарний університет, м. Ізмаїл
Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. Кічук Н. В.

Дошкільне дитинство – найважливіший час, коли закладається основа здорового способу життя, відбувається становлення особистості. Саме в цьому віці формуються і удосконалюються рухові вміння і навички, збагачується моторний досвід, розвиваються функціональні системи організму і фізичні якості, зміцнюється імунітет. Відмінною рисою фізичного виховання дошкільнят є його тісний зв'язок з психічним, особистісним, інтелектуальним, естетичним, моральним розвитком дитини [4, с. 19].

Збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку, формування у них потреби у здоровому способі життя і фізичному вдосконаленні є однією з головних цілей закладів дошкільної освіти (ЗДО) і спортивних установ та організацій.

Відповідно до державного освітнього стандарту дошкільної освіти метою фізичного виховання дошкільнят є формування цінностей здорового способу життя, охорона і зміцнення фізичного і психічного здоров'я. У документі вказується, що фізичний розвиток, як один з напрямків розвитку дошкільнят і освіти дітей, що включає придбання досвіду в руховій діяльності, у тому числі пов'язаної з виконанням вправ, спрямованих на розвиток таких фізичних якостей, як координація і гнучкість, що сприяють правильному формуванню опорно-рухової системи організму, розвитку рівноваги, координації та правильності рухів, великої і дрібної моторики обох рук, що не завдає шкоди організму виконанням основних рухів (ходьба, біг, м'які стрибки, повороти в обидві сторони) [1].

Науковцями (А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Зданевич, К. Крутій та ін.) встановлено, що ефективність вирішення завдань фізичного виховання в дошкільному віці залежить від організації доцільного рухового режиму. Його основу складають щоденні заняття фізичними вправами і іграми в різних формах під керівництвом інструктора з фізичної культури, вихователів, батьків і у процесі самостійної рухової діяльності дітей.

Творчими практиками дошкільня доведено, що основними формами фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО є: фізкультурні заняття урочного типу; фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня (ранкова гімнастика, рухливі ігри та фізичні вправи на прогулянці, фізкультхвилинки, фізкультпаузи, гімнастика після денного сну, загартовуючі заходи у поєднанні з фізичними вправами); активний відпочинок (фізкультурні свята, походи, дні здоров'я, канікули); самостійна рухова діяльність дітей; завдання до дому [3, с. 76].

З урахуванням вищезазначеного та результатів саморефлексії власного досвіду, деталізуємо параметри конструктивності деяких підходів, які безпосередньо або опосередковано впливають на активізацію усього різновиду діяльності дитини дошкільного віку.

Фізкультурні заняття урочного типу є основною формою роботи в дитячому саду. Мета і завдання занять – зміцнення здоров'я, навчання новим рухам, закріплення раніше освоєних дій, розвиток фізичних якостей, вдосконалення функціональних систем організму та адаптаційних можливостей. Характерними особливостями занять є яскраво виражена дидактична спрямованість; керівна роль методиста або інструктора з фізичного виховання, сувора регламентація діяльності дітей і дозування фізичного навантаження; постійний склад займають і їх вікова однорідність.

Ранкова гімнастика спрямована на активізацію діяльності організму, підвищення його працездатності та формування правильної постави, створення оптимального психоемоційного фону. Засобами ж виступають прості загально-розвиваючі вправи в поєднанні з водними процедурами, масажем, загартовуванням. Тривалість гімнастики 6-8 хв для дітей 4-5 років, 8-10 хв для дітей 6 років, 10-12 хв для дітей 6-7 років. Комплекс вправ через 7-10 днів потрібно оновлювати, замінюючи 1-2 вправи.

Фізкультхвилинки – короточасні фізичні вправи, що мають на меті попередження стомлення, підвищення розумової працездатності. Вони покращують кровообіг, знімають втому м'язів і нервової системи, активізують мислення дітей, створюють позитивні емоції і підвищують інтерес до занять. Тривалість фізкультхвилинки 1,5-2 хв. Проводити їх рекомендується, починаючи з середньої групи, на різних загальноосвітніх заняттях (малювання, навчання грамоті і т. д.). Виконуються кілька добре освоєних і не складних за структурою фізичних вправ динамічного характеру протягом 2-3 хв [3, с. 78].

Фізкультхвилинки є більш впливовими на активізацію діяльності дошкільника, якщо вони проводяться у такому різновиді форм:

1) у формі загальнорозвиваючих вправ. Загально-розвиваючі вправи підбираються за тими ж ознаками, що і для ранкової гімнастики. Використовуються 3-4 вправи для різних груп м'язів;

2) у формі рухомої гри. Підбираються ігри середньої рухливості, які не потребують великого простору, з нескладними, добре знайомими дітям правилами і рухами;

3) у формі дидактичної гри з рухом. Такі фізкультхвилинки можуть використовуватися на заняттях з ознайомлення з природою, математики;

4) у формі танцювальних рухів. Використовуються між структурними частинами заняття під музику, спів вихователя або самих дітей. Найбільше підходять мелодії помірнього ритму, неголосні, іноді плавні;

5) у формі виконання рухів під текст вірша. Використовуються вірші відомих авторів, потішки, загадки, лічилки; зміст тексту вірша має поєднуватися з темою заняття, його програмним завданням;

6) у формі будь-якої рухомої дії та завдання. Використовуються різні імітаційні рухи спортсменів (лижник, ковзаняр, боксер, гімнаст), трудових дій (рубаємо дрова, заводимо мотор, їдемо на машині) і т. д.

Водночас варто виходити із певних педагогічних умов результативного проведення фізкультхвилинки. А саме: вони проводяться на початковому етапі стомлення в залежності від віку дітей, виду діяльності, складності навчального матеріалу; вправи повинні бути прості за структурою, цікавими і добре знайомі дітям, повинні бути зручними для виконання на обмеженій площі; вправи повинні включати рух, що впливають на великі групи м'язів, покращують функціональну діяльність усіх органів та систем організму; зміст фізкультхвилинки має органічно поєднуватися з програмним змістом заняття.

Зауважимо й на тому, що й *фізкультурна пауза* запобігає розвитку втоми у дітей і знімає емоційну напругу на заняттях з розумовим навантаженням, що сприяє кращому сприйняттю програмного матеріалу, збільшенню рухомої активності дітей. Проводиться фізкультурна пауза в будь-якому добре провітреному приміщенні (групова кімната, спальня, широкий коридор) під час перерви між заняттями і становить не більше 10 хв. Вона може складатися з трьох-чотирьох ігрових вправ типу "Танець маленьких каченят" або рухливої гри, а також довільних рухів дітей з використанням різноманітних фізкультурних посібників (скакалки, кеглі, м'ячі, обручі, ракетки) [3, с. 79].

Принагідно підкреслюємо вагу самостійної фізкультурно-оздоровчої роботи дитини дошкільного віку. Різноманітна самостійна рухова діяльність дітей полягає в

тому, що вони за своїм бажанням та ініціативою вибирають собі вид занять (катання на велосипеді або самокаті, рухова діяльність на дитячих майданчиках, оснащених спеціальним обладнанням та інвентарем, різні ігри з друзями і т. д.). Як зауважують дослідники самостійна рухова діяльність суттєво розширює руховий досвід дітей, сприяє зміцненню здоров'я, поліпшенню фізичного стану, діяльності серцево-судинної, дихальної системи, апарату кровообігу, розвитку моторики, фізичних якостей, підвищення працездатності дітей [2, с. 116].

Таким чином фізкультурно-оздоровча робота дійсно має значну потужність як засіб активізації пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Натомість доцільно спиратися на педагогічні основи її запровадження.

Література

1. Закон України "Про дошкільну освіту" [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
2. Кожухова Н. Н., Рижкова Л. А., Самодурова М. М. Вихователь з фізичної культури в дошкільних установах: навч. посіб. / Під ред. С. А. Козлова. Київ: Академія, 2012. 320 с.
3. Картушина М. Ю. Оздоровчі заняття з дітьми 6-7 років. Київ: Сфера, 2008. 224 с.
4. Бальсевич В. К., Лубишева Л. І. Спортивно-орієнтоване фізичне виховання: освітній і соціальний аспекти. *Теорія і практика фізичної культури*. 2013. № 5. С. 19-22.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДО КЕРІВНИЦТВА РОЗВИВАЮЧИМИ ІГРАМИ ДІТЕЙ

Миколенко Катерина Романівна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Щербакова К. Й.

Подальше державотворення, що нині відбувається в країні, вимагає кардинальних змін у різних сферах життєдіяльності суспільства, зокрема й в галузі професійної підготовки вихователів у закладах вищої освіти (ЗВО). Реформування системи підготовки кадрів забезпечується низкою базових нормативно-правових документів, з-поміж яких основними є: Конституція України (1996 р.), Закони України "Про освіту" (2017 р.), "Про дошкільну освіту" (1999 р.), "Про вищу освіту" (2014 р.), Указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" та ін.

Аналіз наукових даних свідчить про те, що процес побудови системи професійної підготовки кадрів здійснюється з урахуванням її особливостей, а саме: цілей і завдань освіти, рівня мотивації здобувачів вищої освіти на педагогічну діяльність, початкового професійного досвіду, знань про традиції, звичаї та культуру українського народу, особливості сучасного полікультурного простору.

У сучасних умовах дошкільна освіта вимагає удосконалення системи професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти, створення сучасних стандартів вищої освіти, перегляд структури та змісту програм навчальних дисциплін. Як показав аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень, запровадження нетрадиційних форм і методів організації освітнього процесу актуалізує проблеми, пов'язані з удосконаленням процесу керівництва дитячою діяльністю. Відтак, проблема готовності педагогів до впровадження інноваційних методик керівництва розвиваючими іграми дітей орієнтує майбутнього вихователя змінити методологію управлінської діяльності, надати їй нової якості в організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

Підготовка майбутніх вихователів до керівництва розвиваючими іграми розглядається нами як динамічне явище, що детерміноване внутрішніми й зовнішніми чинниками, яке відбувається як процес, спрямований на усвідомлення й накопичення певного досвіду в організації ігор дітей.

Одним із напрямків професійної підготовки фахівців педагогічної діяльності, зокрема до керівництва розвиваючими іграми дітей, є спрямованість на інтеграцію змісту навчання, яка уможливорює системний виклад інформації у нових органічних взаємозв'язках, що впливає на якість знань, умінь здобувачів освіти та накопичення педагогічного досвіду.

Вивчення питань підготовки майбутніх вихователів до керівництва розвиваючими іграми дітей надає можливість виокремити такі суперечності:

- між зростанням вимог суспільства до якості освіти й недостатнім рівнем сформованості готовності майбутніх вихователів до керівництва ігровою діяльністю дітей;
- між реально існуючими методами і формами забезпечення готовності майбутніх вихователів до керівництва діяльністю дітей і появою нових технологій управління.

Проблема використання інноваційних, у тому числі ігрових технологій навчання, знайшла відображення у наукових працях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Так, відомі педагоги-дослідники А. Алексюк, В. Беспалько, А. Вербицький, І. Дичківська, О. Дубасенюк, М. Кларін, А. Кузьмінський, М. Левіна, А. Нісімчук, О. Пометун, Н. Попович, І. Прокопенко, С. Сисоєва, Н. Теличко, М. Чепіль та інші ґрунтовно розглядали питання розроблення, вдосконалення й упровадження нових педагогічних технологій в організацію і керівництво освітнім процесом, у тому числі керівництвом провідною діяльністю дітей. Психолого-педагогічні аспекти організації ігор, їх місце в навчально-виховному процесі закладів дошкільної освіти (ЗДО) вивчали Л. Артемова, Г. Беленька, Л. Виготський, Д. Ельконін, Л. Григоренко, Р. Жуковська, Н. Кудикіна, В. Нечаєва, Б. Нікітін, С. Новосолова, А. Столяр, К. Щербакова та ін.

Однак, слід зазначити, що в дослідженнях цих авторів представлені переважно загальні аспекти методики керівництва сюжетно-рольовими іграми дітей дошкільного віку. Не зважаючи на вагомість досліджень вищеназваних науковців, сьогодні актуальною є проблема формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до керівництва саме розвиваючими іграми, творчими іграми дітей старшого дошкільного віку.

Ці ігри у свій час були розроблені З. Михайловою, Б. Нікітіним, А. Столяром, Н. Трухановою та ін. Для нашого дослідження, з метою накопичення досвіду керівництва розвиваючими іграми, було важливо не шаблонізувати такі ігри, а під час керівництва ними забезпечувати простір для дитячої ініціативи.

Розвиваючі ігри є різновидом творчих будівельно-конструктивних ігор, в яких діти відображають навколишній предметний світ, самостійно зводячи споруди і обіграючи їх. Педагогічне керівництво цими іграми забезпечує закріплення набутих на заняттях умінь і навичок, виникнення нових конструкцій, розвиток ініціативи та винахідливості.

Досвід, який дитина отримує у грі, вона поступово застосовує і в інших формах життєдіяльності. Кожна гра виконує важливі виховні та комунікативні функції, формує типові навички соціальної поведінки і систему цінностей дитини. Саме у грі дитина вчиться поводитися відповідно до ігрової ситуації, і власне так гра стає своєрідною школою соціальних відносин, у якій старший дошкільник моделює способи спілкування, які він спостерігає навколо себе. Відображаючи у грі певні реальні події, дитина стає їх безпосереднім учасником, ознайомлюється зі світом, діє активно, щиро сприймаючи все, що стосується гри.

Виявлена актуальність і значущість проблеми, її недостатня теоретична та методична розробленість, потреба у напрацюванні практичних компонентів готов-

ності здобувачів вищої освіти до керівництва ігровою діяльністю дошкільників, зумовили вибір теми нашого дослідження: "Підготовка майбутніх вихователів до керівництва розвиваючими іграми дітей старшого дошкільного віку".

При цьому ми передбачаємо, що визначення, теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка готовності майбутніх вихователів до керівництва розвиваючими іграми дітей є важливим показником їх професійної готовності.

У дослідженні обґрунтовуватимуться педагогічні умови формування готовності майбутніх вихователів до керівництва розвиваючими іграми, конкретизуватимуться сутність і зміст структурних компонентів цієї готовності: емоційно-мотиваційний, змістовно-когнітивний та операційний.

Ми прогнозуємо, що одержані результати дослідження дозволять удосконалити підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, зокрема до керівництва розвиваючими іграми дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. №7. С. 4-19.
2. Долінна О., Низовська О. Про організаційну і самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі. *Дошкільне виховання*. 2010. № 10. С. 7-15.
3. Ладивір С. Піроженко Т. Найближчий соціум: розвиває чи руйнує? *Дошкільне виховання*. 2010. № 6. С. 4-8.
4. Никитин Б. П. Развивающие игры. М. : Знание, 1994. 145 с.
5. Труханова Н. В. Учимся играя. СПб : Издат. Чернышова, 1993. 87 с.

ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

Назаренко Яна Вадимівна

Миколаївський національний
університет імені

В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв
Науковий керівник – в. Іванець Н. В.

Суспільно значущою проблемою сучасної освіти, яка визначає характер різних видів діяльності людини впродовж усього її життя, є оволодіння учнями культурою розумової праці, що забезпечує процес самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання, активності, мислення, творчих здібностей, якостей, ресурсних можливостей особистості й стає певною підготовкою до успішного життя в суспільстві. Як наслідок – відбувається становлення розумової культури, на важливості формування якої у дітей молодшого шкільного віку наголошував і В. Сухомлинський.

Розумове виховання потрібне людині не тільки для праці, а й для повноти духовного життя. Уміти творчо мислити і бути розумною повинна бути кожна людина, бо розум конче необхідний в усіх сферах людського життя. Тому справжнє розумове виховання орієнтує людину на життя в усіх його складностях.

Проблемою формування основ культури розумової праці школярів займалися і займаються зараз багато педагогів і психологів. Питань реалізації культурологічного підходу в освіті торкалися у своїх працях І. Балхарова, М. Бахтін, І. Колмогорова, В. Литовський, А. Погодіна та ін. Сутність, зміст поняття "розумова культура" та окремі його аспекти досліджували П. Гальперін, Ф. Гонолобіна, А. Граніцька, І. Каїрова, В. Паламарчук. Проблема формування розумової культури молодших школярів знайшла відображення в окремих роботах О. Зах, Л. Калужької, С. Омеляненко, О. Савченко та ін.

Особливого значення формуванню розумової культури молодших школярів надавав В. Сухомлинський, та цей аспект педагогічної діяльності і наукової творчості відомого педагога недостатньо досліджено в науковій літературі.

Мета статті: висвітлити окремі ідеї В. Сухомлинського щодо організації процесу формування розумової культури у дітей молодшого шкільного віку.

Аналіз праць вищезазначених науковців дає змогу стверджувати, що розумова культура – це цілеспрямована діяльність педагогів з розвитку розумових сил і мислення учнів, прищеплення їм розумової праці. Цей вид культури формується у процесі здобуття учнями знань і не виступає лише результатом їх нагромадження. Засвоєння знань і якісне їх використання на практиці суттєво впливає на формування розумової культури лише тоді, коли знання стають особистісним надбанням людини, її багатством та неповторністю.

Розумове виховання належить до однієї з найважливіших складових частин формування всебічно розвиненої людини, до одного з дійових чинників вирощення інтелектуальної еліти нації. Здійснюється воно в нерозривній єдності з усіма іншими виховними компонентами.

Розумове виховання – процес тривалий і складний. Успіх його забезпечується рядом факторів. Провідне місце серед них займає перш за все живе спілкування з розумними людьми. Розум плекається розумом.

Тому сучасна загальноосвітня школа спрямована на підвищення якості засвоєння дітьми навчального матеріалу, формування низки ключових компетентностей, зокрема навчальної. Тому особливої актуальності й цінності набуває досвід видатного педагога – Василя Олександровича Сухомлинського.

Василь Олександрович визначав розумову культуру як надбання знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями та застосуванні їх на практиці [3, с. 258]. Він підкреслював, що засвоєння перших наукових істин відбувалося "не за підручником, який часто гасить чуттєві враження, засушує уяву і фантазію, притупляє емоції, не завжди запалює іскорку мислення, а з джерел природи", що найвірніше сприяє розвитку особистості [1, с. 9].

В. О. Сухомлинський створив "природні класи", які покликані були стимулювати мислення молодших школярів. Так був започаткований "сад матері", де вчитель разом з учнями спостерігав за деревами, квітами, їхніми змінами та красою. У "зеленому класі", який досі розташований на шкільному подвір'ї, діти навіть під час перерв могли одночасно відпочивати й роздумувати про красу навколишнього. З перших років шкільного життя учні школи під блакитним небом вчилися відчувати та розуміти красу усього живого, а разом з тим вчилися мислити на природі.

Важливого значення у формуванні розумової культури Василь Олександрович надавав залученню молодших школярів до дискусій та розв'язання проблемних ситуацій, у яких межа спілкування не була встановлена: учні спілкуються як між собою, так і з учителем. Спілкуючись з педагогом, дитина розширює свій діапазон знань, ділиться з ним власними міркуваннями, – отже, відбувається процес нестандартного мислення. Дуже важливо, як вважав педагог, щоб у ході такого спілкування не виникало суперечностей. Це, з його позиції, призведе до замкненості вираження дитячої думки й у подальшому – до небажання мислити. Не випадково В. Сухомлинський з цього приводу зазначав: "Дитина мислить... Це означає, що певна група нейронів кори півкуль її мозку сприймає образи оточуючого світу, і через тонкі нервові клітини, через канали зв'язку, йдуть сигнали. Саме це надзвичайно швидке переключення нервової енергії нейронів і є тим явищем, яке ми називаємо думкою, – дитина мислить" [2, с. 65]. У дитини, яка мислить, формується розумова культура.

Формування розумової культури учнів молодшого шкільного віку педагог пов'язував із умінням спостерігати. "У початкових класах, – писав Василь Олександрович Сухомлинський, – спостереження необхідні дитині як сонце, вода і повітря потрібні рослині. Тут спостереження – найважливіше джерело енергії розуму. Виховуючи молодших школярів, треба вчити їх бачити в звичайному незвичайне,

шукати і відкривати причинно-наслідкові зв'язки, відповідаючи на запитання "чому?". Школа спостережливості в молодшому шкільному віці – необхідна умова розумового розвитку" [4, с. 251].

В. Сухомлинський зазначав, що надзвичайну роль у формуванні розумової культури відіграє казка. Він підкреслював: "Казка – це свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови" [3, с. 379]. Так, у Павлівській школі, де жив і працював педагог, була створена кімната казки. Саме у ній дитина поринала у світ загадок, неосяжних мрій та думок. Кожна казка була не просто написаним текстом у книзі, кожна казка – то думка.

У початковій школі формуються певні елементи розумової культури людини. Їх формування у дітей молодшого шкільного віку, за системою В. Сухомлинського, відбувалось на уроках під відкритим небом, під час дискусій та розгляду проблемних запитань, у процесі вдосконалення умінь школярів спостерігати та фантазувати засобами різних видів і жанрів мистецтва, зокрема й казки.

Отже, культура розумової праці сприяє ефективності здійснення школярами навчально-пізнавальної діяльності, їхньої готовності до свідомої, раціональної організації її здійснення, вихованню таких найважливіших якостей особистості, як працездатність, воля, трудова й пізнавальна активність, самостійність, схильність і любов до праці взагалі й розумової праці зокрема.

Література

1. Нор К. Ф. В. О. Сухомлинський про розумовий розвиток учнів молодшого шкільного віку. *Рідна школа*. 2009. № 5. С. 9-12.
2. Сухомлинський В. О. Життєва практика і розумове виховання. *Народное образование*. 1959. №12. С. 65-71.
3. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. *Вибр. твори: в 5 т.* Київ: Рад.шк., 1976-1977. Т. 2. С. 147-416.
4. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. *Вибр. твори: в 5 т.* Київ: Рад.шк., 1977. Т. 3. 649 с.

ПРО ЕСТЕТИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛЯЛЬКОВОГО ТЕАТРУ

Островерха Ірина Анатоліївна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Макаренко Л. В.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується різким зростанням ролі естетичного виховання дітей дошкільного віку.

Відновлення в Україні державності, відродження культурно-історичного досвіду та національних традицій висувають завдання гармонійного, цілісного розвитку дитини як особистості. Про це зазначається в основних державних документах: Законі України "Про дошкільну освіту", Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. тощо.

Вплив театрального мистецтва на формування духовної культури особистості висвітлений в роботах Є. Вахтангова, Б. Захави, В. Немировича-Данченка, К. Станіславського та ін.; проблемам морального розвитку дітей засобами театру присвячені праці засновників лялькового театру (О. Брянцев, С. Образцов та ін.).

Видатні суспільні діячі та педагоги розглядали естетичне виховання не як ізольовану ділянку роботи з дітьми, а як нерозривно пов'язаний із трудовим, моральним, фізичним вихованням процес. Естетичне виховання включає в себе вплив не тільки мистецтвом, але й засобами оточуючої дійсності: красою природи, відносинами в колективі, трудовою та художньою творчістю. С. Русова вважала театр

важливим засобом національного виховання та радила використовувати для інсценування народні казки. На її думку, вистави повинні надавати якнайбільш краси і в самому творові, і в обставинах декоративних, щоб впливати на естетичне почуття дітей і робити, створювати враження різними засобами, – надавати цільної художньої краси.

Значення лялькового театру підкреслювалося та вивчалось в дослідженнях Л. Артемової, Л. Завгородньої, Т. Караманенко, А. Усової, Д. Менджерицької та ін. Як зазначають дослідники, ляльковий театр є ефективним шляхом самореалізації, розширення асоціативних уявлень, формування мистецьких знань і творчих умінь. Ляльковий театр Т. Караманенко пропонує малюкам як перший театр, тому що він більше, ніж який-небудь інший, за своєю природою близький і зрозумілий маленьким дітям [4, с. 4].

Мистецтво лялькового театру має багате історичне минуле і в сучасний період використовується як фактор художнього виховання дітей дошкільного віку. Оскільки ігрова діяльність є природно близькою юним акторам, театральна лялька виступає споріднюючим елементом між грою та реальним життям, збагачує життєвий досвід, формує уяву та розуміння засобів мистецтва в художньому відображенні дійсності.

Виникнення та становлення театру ляльок як виду мистецтва вивчали дослідники О. Авдєєв, О. Греф, О. Казиміров, Ю. Кужель, О. Куліш, О. Кисіль, В. Перетц, Н. Смирнова, Й. Федас та ін. Теоретичний аналіз наукової літератури, узагальнення існуючого практичного досвіду з визначеної проблеми показали, що мистецтво театру ляльок має багате історичне минуле і в сучасний період використовується як фактор художнього виховання дітей.

О. Соломарський, Г. Козинцев підкреслювали виховну роль театру ляльок. Вони вважали, що сценічне мистецтво психологічно близьке до дитячої гри. Здатність до перевтілення дає змогу не кривлятися, а подумки ставити себе в становище іншої людини, і саме діти здатні дуже швидко переходити від дійсності до ролі, яку вони розігрують.

Вчені-мистецтвознавці та педагоги шукають відповіді на складне запитання: що таке театр ляльок, у чому полягає сила його життєздатності? Як зазначає С. Образцов, лялька на сцені не вимірює вік глядачів, а являє собою один із видів видовищного мистецтва. Процес оживлення – перетворення неживого в живе – відрізняє мистецтво лялькового театру від видовищ за участю людей-акторів, де здійснюється процес перевтілення. На думку митця, сама лялька іншомовна тоді, коли вона не людина, а метафора людини. Театр ляльок використовує свою іншомовну силу, типізацію характерів і вчинків своїх героїв. А якщо цього немає – театр ляльок безпорадний і нікому не потрібний.

Таким чином, ляльковий театр – одна з форм дитячої творчості, де вистави розігруються силами юних вихованців, ґрунтується на розумінні дитячої психології, внутрішнього світу, вікових і індивідуальних особливостях дітей. Сучасний театр ляльок виконує різні функції – виховні, навчальні, розвивальні, розважальні, лікувально-терапевтичні, але головною його метою, в першу чергу, є розвиток духовних сил, творчих здібностей і задатків, естетичне виховання кожного учасника дитячого театру [3, с. 130].

Отже, в науці є комплекс досліджень, в яких обґрунтовано естетичний розвиток дошкільників засобами театру. Проте в теорії і практиці виховання відсутні дослідження, що детально розглядають процес естетичного розвитку дітей засобами лялькового театру. У нашому дослідженні ми звернулися до старшого дошкільного віку, оскільки, будучи сензитивним для естетичного розвитку, він багато в чому визначає наступне становлення людини.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування, розробка та дослідно-експериментальна перевірка ефективності технології естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру.

Відповідно до поставленої мети визначені наступні завдання:

- теоретично вивчити психофізіологічні особливості дітей дошкільного віку та специфіку дії лялькового театру на їх естетичний розвиток;
- обґрунтувати та розробити авторську технологію естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру;
- виявити й обґрунтувати комплекс педагогічних умов, сприяючих ефективному функціонуванню авторської технології;
- розробити критеріально-діагностичний апарат визначення рівнів естетичного розвитку старших дошкільників і методику його застосування.

Для вирішення поставлених завдань використовувалася сукупність наступних методів дослідження: теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми; педагогічне спостереження, бесіди з дошкільниками, вихователями та методистами закладів дошкільної освіти; дослідно-експериментальна робота, що включає аналіз естетичної діяльності дітей старшого дошкільного віку, виконання діагностичних завдань; впровадження авторської технології, розробленої згідно дослідницьким завданням. Як методи обробки й інтерпретації підсумкових експериментальних даних проводився кількісний і якісний аналіз, застосовувалися методи математичної статистики.

У процесі дослідження нами виявлені протиріччя між:

- потребою педагогічної практики в підвищенні рівня естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку та недостатньою розробленістю її методологічних і організаційно-методичних основ;
- наявними можливостями естетичного розвитку старших дошкільників засобами лялькового театру та недостатнім теоретичним і практичним забезпеченням використання цих можливостей.

Отже, проаналізувавши основні особливості психофізіологічного розвитку дітей старшого дошкільного віку ми дійшли висновку, що використання мистецтва театру дуже важливе для естетичного розвитку дошкільників, оскільки саме в цьому віці воно здатне робити найбільший вплив. Спираючись на теоретичні та практичні досягнення в цій області, ми розробили технологію естетичного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами лялькового театру та виявили комплекс педагогічних умов, сприяючих успішності реалізації розробленої технології.

Література

1. Артемова Л. В. Театр і гра. Київ : Томіріс, 2002. 291 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*, 2013. № 7. С. 4-23.
3. Завгородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2010. 319 с.
4. Караманенко Т. М. Ляльковий театр – дошкільникам. М., 1969. 144 с.
5. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ : "Академвидав", 2004. 456 с.
6. Стельмахович З. П. Наукові засади педагогічного процесу у дошкільних закладах. Київ, 2000. 250 с.
7. Товма І. Театр починається з іграшки. *Дошкільне виховання*. 2008. № 6. С. 16-18.

ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ САМОСТІЙНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Полухіна Анастасія Олександрівна
Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Щербакова К. Й.

Сучасна вища педагогічна школа кардинально трансформує зміст, організацію й технології підготовки фахівців для кожної ланки освіти. Професійна підготовка вихователя закладів дошкільної освіти є цілісною системою, яка включає емоційний, змістовий, оперативний та вольовий компоненти. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні зазначено, що підготовка фахівців у галузі педагогіки та їх професійне вдосконалення є важливою умовою модернізації освіти. Готовність майбутнього вихователя до педагогічної діяльності трактується як своєрідний психічний стан, який характеризується впевненістю у своїх силах, оптимальним рівнем емоційного збудження, прагненням досягати поставленої мети.

Проведений нами змістовний аналіз виучуваної проблеми дозволив зазначити, що у сучасній педагогіці вищої школи "професійна підготовка" визначається як здобуття майбутнім фахівцем кваліфікації за відповідним напрямом спеціальності.

Науковці іноді "професійну підготовку" ототожнюють з "професійною освітою". Зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологіями обраного виду праці; прищеплення соціальних практичних навичок і вмій; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, В. Бондар, Н. Лисенко, Н. Ничкало, М. Олійник та ін.). Порушена проблема є однією з центральних проблем у педагогічній науці.

Як вважає Н. Гагаріна сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях, володіє технологіями розвитку, навчання та виховання дітей; здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самокоректування та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, у тому числі й в професійній. У зв'язку з цим посилена увага науковців до підвищення якості підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Сучасний стан підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти розглядається ученими як багатофакторна структура, в якій головним компонентом є набуття розуміння кожним здобувачем вищої освіти особистісного змісту діяльності, формування професійної компетентності, фахової майстерності, постійно зростаючого інтересу до роботи з дошкільниками, їхніми батьками, а також підвищення результативності в діяльності.

Л. Плетенецька зазначає, що якість професійної підготовки майбутніх вихователів значно підвищується за умови системності навчально-виховних впливів у процесі поетапного навчання: упровадження в навчальний процес закладу вищої освіти елективного народознавчого курсу з народної математики, розробки й апробації системи підготовки студентів у ході педагогічної практики, удосконалення процесу викладання психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін на засадах міжпредметних зв'язків.

Підготовка майбутнього фахівця дошкільної освіти багатьма дослідниками розглядається як процес, спрямований на його готовність до розв'язання конкретних завдань, від якості яких залежить розумовий, соціальний та емоційний розвиток дитини. Особливе місце серед детермінант професійного навчання має підготовка вихователя до формування самостійності в дітей старшого дошкільного віку.

Ця проблема не є зовсім новою. Протягом значного часового періоду її досліджували як вітчизняні так і зарубіжні науковці. Але питання підготовки вихователя до формування самостійності в дітей старшого дошкільного віку є проблемою, яку необхідно вивчати, перш за все, у контексті їх підготовки до навчання в школі.

У психолого-педагогічній науці самостійність визначається як одна з властивостей особистості, яка характеризується, по-перше, сукупністю засобів: знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також накопиченням досвіду спілкування з іншими людьми. Ця якість особистості може розглядатися з різних позицій: біологічної (Н. Берштейн), психофізіологічної (Б. Теплов, Н. Лейтес, А. Крупнов, В. Юркевич), власне психологічної (Л. Виготський, Я. Добриденев, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), а також педагогічної (Г. Годіна, С. Козлова, Г. Шатова, Т. Поніманська та ін.).

Так, Т. Поніманська розглядає самостійність у контексті виховання вольової поведінки дитини. Автор доводить, що довольна поведінка дитини залежить від сформованості в неї самостійності у виборі дії, прийняття рішення, а це дозволяє їй відчувати себе джерелом дії й здатності розуміти смисл ситуації, в якій відбувається ця діяльність. Поступово розвивається здатність ставити перед собою складні завдання, долати труднощі, що надає дітям виявляти свою самостійність.

У Законі України "Про дошкільну освіту" та "Базовому компоненті дошкільної освіти" визначаються, як головні результати освітньої роботи, такі виявлення дитини: самоставлення, самосвідомість та особистісно оцінна компетентність. Автори Базового компонента (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Коваленко, О. Рейпольська та ін.) підкреслюють, що дитина дошкільного віку орієнтується у своїх емоціях і почуттях, прагне самостійно встановлювати причинно-наслідкові та смислові зв'язки між подіями життя, своїми переживаннями та виразом обличчя, вона може передавати свої почуття мімікою, жестами, словами, оперує займенником "Я", вирізняє себе з-поміж інших, має певну думку про себе, орієнтується у своїх чеснотах і вадах тощо. Дитина здатна до самооцінки, кореляції власної поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Виходячи з цього, вихователь спрямовує свою діяльність на формування самостійності дитини як інтегрованої якості, яка складається з таких компонентів: емоційного, змістового, діяльнісного. Досягти результату можливо, коли вихователь створюватиме такі організаційно-педагогічні умови:

- поступове посилення вимог до дитини, сприяння досягненню нею успіху в діяльності;
- заохочення прагнення і готовності дитини виявляти самостійність та ініціативу;
- поступовий перехід від завдань, пов'язаних із виконанням вимог дорослого до творчих завдань за власним бажанням дитини;
- створення ситуацій для реалізації провідної позиції дитини на заняттях та у творчій діяльності.

При цьому важливим є попередження прояву негативних якостей поведінки: вередувань, упертості.

Отже, теоретичний аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що готовність вихователя до формування самостійності в дітей є однією з актуальних. Виходячи із значущості та важливості самостійності в структурі особистості, у дослідженні процес її формування, перш за все, пов'язуватиметься з розумовим та вольовим розвитком дитини.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. №7. С. 4-19.
2. Гагаріна Н. П. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (діагностичний аспект): навч.-метод. посіб. Кіровоград: КЗ "КОІППО освіти імені Василя Сухомлинського", 2014 68 с.

3. Закон України "Про дошкільну освіту" – [Електронний ресурс]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T012628.html

4. Ковальчук В. Ю. Модернізація педагогічної освіти: методологічні та соціальні аспекти проблеми. *Наука і освіта*. 2004. № 4-5. С. 142-146.

5. Олійник М. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах східної Європи: монографія. Чернівці : Видав. Дім "РОДОВІД". 2015. 408 с.

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

Пономарьова Юлія Вікторівна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Щербакова К. Й.

Проблема становлення дитячої особистості, виявлення та розвиток її здібностей, набуття досвіду пізнання у сучасній психолого-педагогічній науці розглядається як одна з актуальних. Саме така оцінка значущості пізнавальної активності людини надається у державних та нормативних документах. Зокрема, у постанові кабміну України "Про затвердження "Положення про дошкільний навчальний заклад"; Національній доктрині розвитку освіти (Україна XXI ст.) визначається головна мета діяльності дошкільних закладів, яка полягає у створенні відповідних умов для розвитку і самореалізації особистості дитини, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя. У законі "Про дошкільну освіту" і "Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні" підкреслюється особлива роль цього періоду життя в формуванні особистості дитини, розвитку її пізнавальної (розумової) активності, творчих здібностей.

У дошкільному віці дитина засвоює основи знань про навколишній світ, про зовнішні якості предметів і явищ, внутрішні, суттєві зв'язки між ними, в неї виявляється здатність до первинних форм умовисновків та узагальнень. Визначальну роль при цьому відіграє навчання й власна пізнавальна діяльність, особливо гра.

Теоретико-методологічні аспекти проблеми формування пізнавальної діяльності людини визначаються у працях: Аристотеля, Л. Аристової, Д. Богоявленської, О. Брежневої, Л. Буркової, Г. Гегеля, І. Канта, В. Кузя, Н. Лейтеса, М. Лісіної, В. Лозової, М. Матюшкіна, В. Юркевича та ін. Науковці характеризують "формування" як процес і результат цілеспрямованих та стихійних впливів соціальної дійсності на особистість з урахуванням індивідуальних, особистісних можливостей, неповторності людини. Поряд з цим аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування пізнавальної діяльності дитини дозволяє зазначити, що незалежно від того, як визначається сутність понять "пізнання", "пізнавальна діяльність", "пізнавальна активність", для нашого дослідження важливим є самоцінність цієї якості у структурі особистості дитини дошкільного віку.

Проблема пізнавальної активності дошкільників – одна з актуальних у сучасній теорії і практиці дошкільної освіти, оскільки активність є необхідною умовою формування емоційних, інтелектуальних й фізично-вольових сфер дитини. Пізнавальна активність є характеристикою позитивного ставлення дитини до навколишньої дійсності. Вона є центральною частиною загального психічного розвитку дитини, і в той же час – основою накопичення різноманітних знань і умінь, формування пізнавальних інтересів та розвитку розумових здібностей.

Пізнавальна активність, на думку І. Білої, визначається як стан, що передуює діяльності і породжує її, як міра діяльності, як риса, якість особистості, як умова розвитку та результат виховання. Ця якість особистості розглядається у тісному зв'язку з самостійністю; пізнавальною діяльністю; спілкуванням з дорослими та однолітками.

Пізнавальна активність зумовлюється однією з провідних особливостей психічного розвитку людини – її індивідуальністю. Індивідуалізація займає важливе місце у навчанні і виступає як один з принципів формування гармонійної особистості.

У структурі пізнавальної активності науковці виділяють такі компоненти: емоційний, змістовий, вольовий. Так, у дослідженнях О. Брежневої, К. Щербакової та інших розглядаються мета, шляхи, засоби та умови формування цієї якості особистості. Дослідники звертають увагу на характеристику таких умов як: забезпечення поетапного формування пізнавальної активності з урахуванням її компонентної структури; раціональне поєднання методів навчання; індивідуалізація і диференціація.

Дитина народжується зі значними задатками до пізнавальної діяльності. Разом з тим пізнавальні процеси спочатку в неї відбуваються несвідомо, інстинктивно. Їх належить розвинути, навчити дитину ними керувати. Рівень розвитку пізнавальних можливостей дитини залежить не тільки від отриманих при народженні задатків (хоча вони відіграють важливу роль), але і від організації виховання і навчання дитини в сім'ї, у закладах дошкільної освіти, від особистісної діяльності щодо саморозвитку своїх інтелектуальних здібностей.

Пізнання є важливою специфічною, вищою формою відображення. На відміну від нижчих форм відображення, воно здатне виходити за межі наявного стану речей. Вища форма відображення може створювати образи не лише сучасного, але й майбутнього, не лише дійсного, але й численні можливості – конкретні й абстрактні для вибору тієї з них, що найближче відповідає інтересам дитини.

Кожен період життя і розвитку дитини характеризується певним провідним видом діяльності. У вітчизняній психології під провідною діяльністю розуміється та, в процесі якої відбуваються якісні зміни у психіці дітей, формуються і розвиваються основні психічні процеси і властивості особистості, з'являються психічні новоутворення, характерні саме для даного конкретного віку. Такою діяльністю, перш за все є гра. Саме творчі сюжетно-рольові ігри мають у своїй основі творчі завдання, які дитина прагне реалізувати або самостійно, або завдяки допомозі з боку дорослого: вихователя та батьків.

Виходячи з цих постулатів у дослідженні було важливим проаналізувати психолого-педагогічні засади розв'язання проблеми розвитку пізнавальної активності старших дошкільників; визначити вплив творчих завдань на ефективний розвиток пізнавальної активності старших дошкільників.

Для цього нами використано такий комплекс методів дослідження: аналіз і синтез науково-методичної та нормативно-правової літератури; зіставлення, порівняння, систематизація поглядів учених на різні аспекти досліджуваної проблеми, спостереження, опитування дітей; кількісний і якісний аналіз, обробка отриманих даних та інтерпретація результатів дослідження.

Експериментальна модель формування пізнавальної активності відобразатиме різні варіанти поєднання дидактичних методів, словесні, наочні, практичні та ігрові. Особлива увага надаватиметься саме ігровим методам, в основі яких мають місце творчі завдання. Розв'язання творчих завдань деякі науковці пов'язують із активізацією і формуванням нових знань (О. Брежнева, З. Михайлова, Б. Нікітін, А. Смоленцева, А. Столяр та ін.).

Виходячи із компонентної структури гри (ігрове завдання, зміст, дії, правила, взаємини між учасниками), слід зазначити, що кожен із них впливає на розвиток дитини. При цьому важливим є педагогічне керівництво цим процесом, готовність вихователя до партнерських стосунків із дитиною.

Література

1. Біла І. М. Розвиток пізнавальної діяльності дошкільників. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С., 2009. 120с.

2. Брежнєва О. Г. Динаміка взаємозв'язку навчання і розвитку в умовах поєднання дидактичних методів. *Матеріали наук.-практ. конф., присвяченої 100-річчю від дня народження Л. Виготського*. Бердянськ, 1996. С. 31-33.

3. Ладивір С. Пізнавальний розвиток: пошук ефективних шляхів. *Дошкільне виховання*. 2002. № 10. С. 4-13.

4. Суржанська В.А. Критерії, показники та рівні пізнавальної активності дітей дошкільного віку [Електронний ресурс]. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_45/37.pdf

5. Щербакова К. Й., Брежнєва О. Г. Підготовка майбутніх вихователів до формування пізнавальної активності в дітей старшого дошкільного віку. Донецьк: ЛАНДОН XXI. 2012. 200 с.

ПРО ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ДИТЯЧОЮ ОПЕРОЮ ЯК ЗАСОБОМ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Семенова Альона Леонідівна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Макаренко Л. В.

Важливим напрямом естетичного виховання дітей дошкільного віку є художнє виховання – виховання особистості засобами мистецтва, завданнями якого є:

- систематичний розвиток естетичного сприймання, почуттів і уявлень дітей;
- прилучення дітей до діяльності у сфері мистецтва, виховання прагнення вносити елементи прекрасного в побут, природу, власну діяльність;
- розвиток художньо-творчих здібностей у різних видах діяльності.

С. Русова пов'язувала теорію і практику естетичного виховання дітей з ідеями народності виховання та навчання. А. Макаренко, розкриваючи суть естетичного виховання, вважав, що надзвичайно важливо внести художній елемент у процес дитячого життя. На думку дослідників, естетичне виховання тісно пов'язане з вихованням почуттів. Усі види мистецтва, краса природи сприяють розвитку естетично насиченого сприймання, яке викликає хвилювання, радість, захоплення, зацікавленість, прагнення створити прекрасне. Естетичне виховання сприяє можливості художнього розвитку кожної дитини. Отже, естетичне виховання – це організація життя і діяльності дітей, що сприяє розвитку естетичних почуттів дитини, формуванню уявлень і знань про прекрасне в житті і мистецтві, естетичних оцінок і естетичного ставлення до світу [3, с. 276-281].

Вагомий внесок у теорію і практику естетичного виховання засобами музичного мистецтва внесли І. Беркович, П. Козицький, А. Коломієць, М. Леонтович, М. Лисенко, Я. Степовий, Б. Яворський, які вважали музику ефективним засобом естетичного розвитку особистості.

Дитяча опера, як ефективний засіб естетичного розвитку дітей поєднує в собі виховні можливості різних видів мистецтва. Як зазначає Е. Карпенко, дитяча опера – жанр специфічний, який наближається до мюзиклу. Участь у її постановці активно й різнобічно розвиває дітей завдяки синтетичній природі такої вистави: тут задіяні спів, акторська гра, виразне читання (більшість дитячих опер містять розмовні діалоги), танець. Цінність оперних вистав, на думку автора, полягає в живому спілкуванні виконавців і слухачів, діти в залі зазвичай емоційно реагують на те, що відбувається на сцені й не залишають байдужими юних акторів. Розуміючи умовність того, що відбувається, і домислюючи, придумуючи по ходу вистави те, що було недомовлено в лібрето, діти стають активними учасниками творчого процесу [2, с. 44].

В українській музиці жанр дитячої опери має свою історію, традиції. Саме М. Лисенко, спираючись на досягнення вітчизняної та зарубіжної опери,

використовуючи традиції і творчий досвід українського музичного театру, започаткував майбутній розвиток такого необхідного жанру як українська дитяча опера.

Більшість дослідників відзначає, що в українській музиці для дітей, як народній, так і сучасній авторській, відображене життя дитини зі всіма його особливостями: почуття до рідних та друзів, сприйняття навколишнього світу, ставлення до народних звичаїв та повір'їв. Прикладом можуть бути дитячі опери:

– М. Лисенка "Коза-дереза", "Пан Коцький", "Зима і Весна";

– К. Стеценка "Лисичка, Котик і Півник" та "Івасик-Телесик", в яких композитор використав народні пісні;

– М. Красєва "Півник", "Теремок", "Муха-Цокотуха", "Тім і Том";

– Д. Клебанова "Лелеченя", яка вирізняє яскравість та емоційність музики, її доступність, виразність музичних характеристик, підкреслена барвистою інструментовкою.

А. Філіпенко склав оперу для дітей і назвав її "У зеленому саду"; оперу "Коли друзі є" для виконання дітей створила М. Завалішина та ін. Сучасні дитячі композитори також звертаються до написання дитячих опер, мюзиклів і музичних вистав. До них відносяться Е. Брилін ("Пригоди Барвінка Ромашки"), А. Мігай ("Семеро козенят") та ін. Сучасних вчених все більше цікавить проблема використання дитячих опер українських композиторів в естетичному вихованні дітей. На увагу заслуговують роботи І. Барановської, Є. Карпенко, Л. Мартинюк, О. Печерської та ін., в яких наголошується на виховний потенціал дитячих опер. В останні роки стає популярним своєрідний вид музичної вистави для дітей дошкільного віку – народна казка з музикою, що доступна для виконання не тільки в закладах дошкільної освіти, але і вдома. Як зазначає Н. Мозгальова, така казка також може стати однією з ланок на шляху до сприйняття і виконання дитячої опери. На сьогодні у багатьох педагогів і батьків виникає питання: "У якому віці можна знайомити дитину з оперою"? Як стверджувала Н. Сац, чим раніше дитина зіткнеться зі світом великої музики, тим його зв'язок з нею буде міцніший і рекомендувала починати це знайомство з шести років. На думку дослідників, сучасні діти розвиваються набагато швидше, ніж їх ровесники у ХХ столітті, тому можна спробувати знайомити дітей із оперним мистецтвом раніше.

Актуальність зазначеної проблеми, недостатній рівень її дослідження, зумовили вибір теми дослідження. Починаючи дослідження, ми виходили з припущення, що ознайомлення дітей з оперою можливо при формуванні готовності сприймати цей вид мистецтва, як синтезу знань про оперне мистецтво, емоційно-позитивне ставлення до нього.

Мета нашого дослідження – на основі вивчення теоретичного та практичного матеріалу розкрити виховний потенціал дитячих опер для дітей та експериментально перевірити можливість застосування дитячої опери в закладі дошкільної освіти як засобу естетичного виховання.

У процесі дослідження передбачалося вирішити наступні завдання:

– вивчити питання термінології стосовно поняття "дитяча опера", "музична казка" існуючого в контексті дитячої музики в цілому;

– визначити місце дитячої опери в закладі дошкільної освіти;

– розробити та апробувати систему занять, які забезпечують умови для позитивного вирішення даної проблеми.

Констатувальний етап дослідження містив у собі діагностичні завдання, проведення яких показало рівень естетичного виховання дітей шести років засобами дитячої опери. Як показало анкетування музичних керівників, у закладах дошкільної освіти майже не проводяться тематичні концерти, які присвячені музиці; концерти, присвячені композиторам; музичні казки. Більшість педагогів зазначили, що на ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з оперним мистецтвом, а також на

вивчення однієї опери потрібно багато часу, а також недостатня кількість дитячих саме для дітей дошкільного віку. На формувальному етапі дослідження було проведено цикл занять з ознайомлення дітей з оперним мистецтвом. У дітей формувалось емоційне враження про оперу: головне призначення, які почуття передає музика, як це вдається оперним співакам. Слухаючи музичні твори, діти емоційно проживали життя кожного героя, ставили себе на його місце, роздумували над діями та вчинками персонажів. Педагоги не просто розповідали дітям про оперу, щоб діти слідували за сюжетом, а і звертали увагу на інтонацію – основу музичної виразності і суть змісту музичного твору. Порівняльний аналіз констатувального та контрольного етапів дослідження показав, що в експериментальній групі більшість дітей досягла бажаного рівня естетичного виховання засобами дитячої опери.

Теоретичне вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило встановити, що дана проблема є актуальною в педагогічній теорії та практиці й вимагає подальшої теоретичної розробки, особливо для дітей старшого дошкільного віку. Дитяча опера є важливим джерелом і засобом естетичного виховання дітей. Сприйняття та усвідомлення дітьми дитячих опер стимулює пізнання власних можливостей і здібностей, сприяє оволодінню культурою спілкування, формує інтерес до власних можливостей, розвиває фантазію й уяву, вчить дитину бути індивідуальністю, особистістю.

Література

1. Карпенко Є., Карпенко Н. Дитяча опера як засіб естетичного виховання. *Мистецтво та освіта*. 2007. № 4. С. 40-44.
2. Комаровська О. А. Естетичне виховання молодших школярів засобами музично-театрального мистецтва: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1992. 23 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ : "Академ-видав", 2004. 456 с.
4. Чечель Л. В. Яна Хмелюк: "Дитячій оперній студії – бути!". *Всеукраїнська музична газета "Культура і життя"*. 2016. № 13. 1-7 квітня. С. 11.

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК СУСПІЛЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ (НАПРИКІНЦІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ)

Ткачова Анастасія Сергіївна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Щербакова К. Й.

Педагогічна думка, освіта і виховання формуються у певних історичних, економічних, соціальних умовах відповідно до потреб суспільства, тому для розуміння витоків розвитку освіти необхідно знати історичні обставини, з яких виникли ті чи інші форми навчання і виховання. Проблеми, пов'язані з організацією дошкільного виховання, стали предметом особливої турботи педагогів та інших прогресивних діячів у історії України в др. пол. ХІХ ст.

Історично першою соціальною організацією, в якій зародилась система дошкільного виховання, є сім'я, котра виступає поліфункціональною інституцією за своєю сутністю. Вона виступала первинним і основним колективом, який виховував дитину. Кровна спорідненість, єдність бюджету і майна роблять сімейну кооперацію додатковою виробничою силою, збільшуючи ефективність використання наявних у сім'ї засобів виробництва. Крім господарських функцій, сім'я виконувала і виконує виховні дії стосовно своїх членів сім'ї і в першу чергу функції виховання дітей.

Сім'я протягом багатьох тисячоліть була основною інституцією, яка здійснювала виховання дітей дошкільного віку. В кін. ХІХ ст. різновидом закладу дошкільної освіти був домашній сімейний дитячий садок, який організовувався батьками "вільних

професій". Керували всіма справами у ньому самі матері або наймані вихователі. Діти різного віку (від 4 до 8 років, від 4 до 10 років) збиралися по черзі в сім'ях на 2-4 години для спільних ігор та занять.

Суспільне виховання дітей дошкільного віку в Україні у минулі століття було пов'язане головним чином із доглядом за дітьми, які лишилися без родини і виховувалися у благодійних навчальних закладах, дитячих будинках або притулках при церквах і монастирях. Початок функціонування дитячих садків припадає на др. пол. XIX ст.

Суспільне дошкільне виховання в Україні починає свою історію з кін. XIX ст. Саме тоді склалися умови для виникнення закладів дошкільної освіти. Як і в інших країнах, відкриття закладів дошкільної освіти було пов'язано із розвитком капіталістичного способу виробництва й тими змінами, що відбувалися в цей час у суспільстві.

У цей період у зв'язку з економічним розвитком суспільства народна педагогіка змінюється, удосконалюється й стає динамічною виховною системою. У ній виділяються дві закономірності: відродження на сучасній основі елементів давніх педагогічних традицій та утвердження й розвиток якісно нових за формою і змістом виховних теорій.

Ретроспективний аналіз історії української педагогіки (Л. Батліна, О. Сухомлинська, І. Улюкаєва та ін.), ознайомлення з діяльністю та педагогічною спадщиною визначних педагогів того періоду (Н. Лубінець, Т. Лубінець, С. Русова та ін.) свідчить, що кожний період державності України позначався піднесенням педагогічної думки. Долучення українських діячів педагогічної справи в період кінця XIX – початку XX століття до славної когорти педагогів світового значення сприяло утвердженню національних тенденцій суспільного дошкільного виховання в Україні. Унікальність і оригінальність їх творчості, як відмічають Л. Безгласна, А. Богуш, В. Гонський, О. Губко, П. Ігнатенко, Н. Лисенко, Ю. Руденко, З. Сергійчук, Є. Сявак, К. Юр'єв та інші, має актуальне значення й в нинішній час.

Наукові праці, присвячені історії розвитку дошкільної освіти, розкривають особливості різних регіонів України в певні історичні періоди. Так, предметом історико-педагогічних досліджень були: становлення і розвиток українського дошкільного виховання в Східній Галичині (1869-1930 рр.), З. Нагачевська; становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання в Закарпатті (1836-1915 рр.), Г. Реґо; становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (др. пол. XIX – поч. XX ст.), Т. Головань; діяльність громадських організацій, приватних осіб та асоціацій з розвитку дошкільного виховання на Слобожанщині (др. пол. XIX – поч. XX ст.), Н. Туренко та ін.

Наприкінці XIX ст. активізувався розвиток педагогіки та наук, які вивчали дитину (дитяча психологія, анатомія, фізіологія та ін.). Педагогічна думка все більше схилилася до переконання в необхідності відкриття закладів дошкільної освіти, їх доцільності і корисності. За думкою захисників цієї ідеї, заклади дошкільної освіти, з одного боку, повинні були дати змогу жінці сполучати працю й материнство, а з іншого – сприяти правильному розвитку, вихованню дітей, підготовці їх до школи.

В 90-х роках XIX ст. в Україні земства почали відкривати дитячі ясла (захоронки). Спочатку ці установи відкривались переважно на час літніх робіт, а згодом вони стали працювати протягом року. Наприклад, Полтавське губерніальне земство відкрило дитячі ясла у 1897 році. Але якщо порівнювати інтенсивність земського руху, спрямованого на відкриття шкіл, із рухом, спрямованим на відкриття установ дошкільного виховання, то зразу видно епізодичність і значно меншу ефективність діяльності земств у царині дошкільного виховання. Скоріше за все, через те, що організація діяльності та робота земських дитячих установ регламентувалась

постановами волосних, повітових та губернських земських зібрань, недооцінювалось значення виховання дітей дошкільного віку.

В Західній Україні питання про організацію дошкільного виховання вперше порушила Н. Кобринська на жіночому вічі у Стрию 1891 року. Того ж року з ініціативи священика К. Селецького в с. Жужілі Сокальського повіту був організований перший на Галичині заклад дошкільної освіти. Аналіз жіночого руху Галичини констатує той факт, що організація захоронок у селах і містах приносила велику користь, допомагала працівникам у вихованні дітей, особливо сільським жінкам під час літніх польових робіт.

Аналізуючи діяльність перших дошкільних закладів, науковці у своїх працях приділяють увагу питанням організації педагогічного процесу в них, а також розглядають окремі питання: гри, трудового, розумового виховання тощо. О. Духнович, М. Стельмахович, Є. Тіхеєва, К. Ушинський висвітлювали ідею народності виховання, головне завдання вбачалось у тому, щоб мотивувати дітей до вивчення рідної мови та прищепити їм любов до своєї батьківщини. С. Воробкевич, Ю. Федькович, І. Франко, Т. Шевченко та Л. Українка особливу увагу надавали дітям позбавлених дитинства, дітям раннього віку, а також популяризації народної культури. П. Блонський, О. Запорожець, Н. Лубенець, М. Пирогов, С. Русова, С. Шацький, досліджували кардинальні проблеми психологічного і педагогічного спрямування як у дітей, так і у вихователів, відстоювали самостійність педагогіки як науки.

Але дана проблема є однією з актуальних у контексті з тими змінами, які останнім часом відбуваються в освіті. Тому темою нашого дослідження є *"Становлення та розвиток суспільного дошкільного виховання в Україні (наприкінці XIX – початку XX століття)"*.

Метою дослідження є аналіз й узагальнення історичного досвіду становлення дошкільної освіти в Україні, визначення та обґрунтування можливостей використання позитивних ідей минулого в роботі сучасних закладів дошкільної освіти. Досягненню цієї мети сприятимуть теоретичні методи дослідження: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація основних засобів вивчення наукових джерел, з'ясування чинників зародження та розвитку дошкільної освіти в Україні.

Література

1. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 2: навч. посіб. / Ред. О. В. Сухомлинська. Т. 2. Київ : Либідь, 2005. С.69-73, 218-223.
2. Розвиток теорії і практики вітчизняної дошкільної освіти наприкінці XIX – у першій половині XX ст. [Електронний ресурс]. URL: <https://helpiks.org/2-26005.html>.
3. Улюкаєва І. Г. Історія суспільного дошкільного виховання в Україні : навч. посіб. Бердянськ, 2007. – 172 с.
4. Улюкаєва І. Г. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки в Україні: навч. посіб. для студ. спец. "Дошкільне виховання". Бердянськ, 2007. 160 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Туркова Валерія Олександрівна
Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
проф. Щербакова К. Й.

Екологічна освіта та екологічне виховання як в Україні, так і в усьому світі, є одним з найважливіших навчально-виховних завдань сучасності. Цей процес потрібно починати якомога раніше, тобто з перших років життя дитини. Саме в дошкільному віці у дитини мають бути закладені елементарні основи екологічної компетентності.

Ураховуючи психологічні особливості малюка, перш за все, його емоційність і довіру до дорослого, ми можемо сформувані в нього необхідні знання та його

готовність дбати про збереження природного довкілля. Ці знання допоможуть дитині усвідомлювати взаємозв'язок екологічного стану довкілля та здоров'я людини, знання про позитивний та негативний вплив людини на живе довкілля, виконувати основні правила природокористування.

Цю проблему ми розглядаємо як комплексну, в якій вирішуються питання розумового, морального, фізичного, трудового й естетичного виховання. Дитина має розуміти необхідність збереження природи, прагнути надавати посильну допомогу в очищенні природного середовища, вона має добре знати, що взаємодіяти з природою слід так, щоб не нашкодити їй. Ці завдання відображено в "Базовому компоненті дошкільної освіти" та в діючих програмах виховання дітей раннього й дошкільного віку.

Так, у "Базовому компоненті дошкільної освіти" пропонується сформувати в дітей старшого дошкільного віку знання про планету Земля, її поверхню, про надра планети, їх здобування та використання; про явища природи; про рослини, тварин; про життєдіяльність людини в природному довкіллі; про Всесвіт тощо. Важливо, щоб дитина усвідомила залежність власного здоров'я від стану природи, прагнула до природоохоронних дій.

Важливе місце в роботі з дітьми з екологічного виховання, як визначають науковці (Н. Виноградова, Н. Глухова, Н. Горобаха, Н. Кот, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, В. Павленчик, З. Плохій, Н. Рижова, Н. Яришева та ін.), посідає праця в природі. Під час праці діти отримують конкретні знання про те, як піклуватись про неї. Праця в природі полягає в догляді за рослинами, птахами, рибами. Діти вчаться поливати рослини, розпушувати землю, витирати пил на листях, сіяти овес, салат для пташок, пересаджувати квіти у вазони, розмножувати кімнатні рослини різними способами (листочками, стеблом, живцем, поділом кореня, насінням тощо). Такі дії дітей надають їм можливість ознайомлюватись з властивостями ґрунту, піску. Вони вчаться користуватися інвентарем для праці, засвоюють правила безпеки та культуру праці.

У Законі України "Про дошкільну освіту" визначається її провідна роль у формуванні особистості дитини, саме тому зміст освіти має виступати основою становлення людини, а методи її здійснення відповідати віковим особливостям дітей. У багатьох дослідженнях науковців доведено, що провідна роль вихователів дошкільного закладу полягає у виборі завдань та змісту роботи з дітьми так, щоб не тільки забезпечувати їх певними знаннями, але й відкривати перед ними "науку життя", завдяки якій формувалися б творчі особистості з почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки. Учені доводять, що наприкінці дошкільного періоду в дитини мають бути сформовані елементи екологічної компетентності, екологічного світорозуміння, позитивне ставлення до природи як такої, відповідний досвід турботливого збереження її та гармонії з нею. Дитина має усвідомлювати себе частиною великого світу природи.

У системі екологічного навчання і виховання дошкільників педагоги враховують той факт, що ставлення до природи включають три аспекти. *Перший* виражає ставлення до природи як предмета матеріального виробництва, об'єкта праці та життєдіяльності людини. *Другий* – як ставлення до особистих природних даних, до свого організму, який включений в систему екологічної взаємодії. *Третій* показує ставлення людей до діяльності, пов'язаної з вивченням і охороною навколишнього природного середовища.

Відповідальне ставлення до природи – це здатність і можливість дитини свідомо, а отже цілеспрямовано, добровільно, виконувати вимоги і вирішувати завдання морального вибору, досягаючи певного результату. Метою поведінки дошкільника повинні бути такі вчинки, які спрямовані на підтримку відтворюючих сил природи, нанесення найменшого збитку її естетичних і матеріальних цінностей, на збереження природи для майбутніх поколінь. Добровільне, зрозуміле дотримання моральних

вимог, пов'язаних з відношенням до природи, передбачає переконаність в необхідності такої поведінки, а не страх за можливе осудження з боку оточуючих. Саме переконаність дозволяє людині протидіяти будь-якому впливу, а також долати свої сумніви, які не відповідають екологічній необхідності.

Відповідальність, як внутрішня якість особистості, є поєднанням раціонального й емоціонального, гармонійним зв'язком розуму і почуття. Екологічна відповідальність пов'язана з такими якостями дитини, як цілеспрямованість, зібраність, вміння мобілізувати свої можливості, самоконтроль, передбачення наслідків своїх дій в природному середовищі, критичне ставлення до себе та інших. Вихователю необхідно знати, що екологічна відповідальність та інші явища соціальної відповідальності, виражається в таких емоційних станах: турбота, занепокоєння, старанність, тривога, напруженість, хвилювання, зосередженість, сумнів та ін.

Учені довели, що проблема екологічної культури особистості не може вважатися повністю розкритою. У зв'язку з цим формування елементарної екологічної компетентності в дітей дошкільного віку є надзвичайно актуальною проблемою. Головним завданням вихователя є забезпечення і стимулювання вільного вибору й змін видів діяльності дитини, створення актуальних для її розвитку проблемних ситуацій.

На основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що виховання екологічної культури у дитини пов'язане з її активною діяльністю у природі. За твердженням П. Блонського, між працею і грою дитини не має великої різниці, оскільки найвища форма праці – творча праця, вона є подібною до гри, містить у собі елементи насолоди від процесу діяльності. До того ж, на думку Т. Поніманської творча праця часто виникає саме з гри. І гра, і праця є засобами її реалізації, оскільки однією з основних тем дитячих ігор є праця дорослих.

Предметом нашого дослідження є педагогічні умови формування в старших дошкільників елементарної екологічної компетентності, яку ми розглядаємо як характеристику особистості, що володіє відповідними знаннями та вміннями, які необхідні людині в певній галузі діяльності, її обізнаність, поінформованість, широта інтелекту.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні шляхів формування екологічної компетентності в дітей старшого дошкільного віку та експериментальній перевірці педагогічних умов організації цього процесу.

При цьому характеризуючи особистість дитини, використовується поняття "елементарна компетентність", як одна з важливих характеристик розвитку дитини, що передбачає наявність відповідних знань (екологічних, математичних, мовленевих, природознавчих тощо), умінь застосовувати їх у життєвих ситуаціях, виявляти самооцінку, самоконтроль та позитивне ставлення, пізнавальний інтерес.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 7. С. 4-19.
2. Зайцева Л. І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 20 с.
3. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. Львів: Світ, 1994. 144 с.
4. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. Київ : Академвидав. 2015. С. 154-158.
5. Плохій З. Формуємо екологічну компетентність молодшого дошкільника. Київ, 2010. 136 с.

ЗАТРИМКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Федько Марина Юріївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Качалова Т. В.

Постановка проблеми. Стрімкі соціально-культурні та технічні перетворення сучасного суспільства привносять і багато проблем у розвиток підростаючого покоління. Зростає кількість дітей групи ризику, розширюється перелік чинників, які їх провокують. Серед загальних проблем та аномалій розвитку найчисленнішою є категорія дітей із затримкою психічного розвитку.

Проблема затримки психічного розвитку дітей гостро постала і перед соціально-педагогічною наукою минулого століття, і не втрачає актуальності і сьогодні.

Аналіз основних досліджень з проблеми. Дослідженням феномену затримки психічного розвитку займалися багато вчених: Л. Блінова, Н. Бастун, І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, О. Вісковатова, А. Григор'єв, Т. Ілляшенко, В. Ковальов, В. Лебединський, В. Лубовський, Н. Максимова, С. Омел'яненко, М. Певзнер, М. Рождественська, Т. Редибойм, Т. Сак, Г. Сухарєва, С. Тарасюк та ін.

Досліджуючи дану проблему, Н. Максимова і О. Мілютіна пропонують розглядати ЗПР як певне уповільнення розвитку психіки дитини, яке виражається в недостатності загального запасу знань, незрілості мислення, переважанні ігрових інтересів, швидкому виснаженні в інтелектуальній діяльності.

В. Лебединський, вказуючи на клінічний аспект ЗПР, зазначає, що це є аномалія розвитку, яка наділена значним поліморфізмом клініко-онтогенетичної структури, ступеня тяжкості і прогнозу [3].

У свою чергу В. Лубовський визначає дітей із затримкою психічного розвитку як таких, що відстають в розвитку, але які мають потенційні можливості інтелектуального розвитку. Він наголошує, що затримка психічного розвитку долається тим успішніше, чим адекватніше і раніше створюються спеціальні умови навчання і розвитку [1].

Метою статті є аналіз та узагальнення теоретичних засад затримки психічного розвитку у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Видатний психіатр Д. Єнікєєва зазначає, що ЗПР – це відносно легке порушення розвитку особистості, яке проявляється в недостатності інтелекту та психіки, що характеризується різними формами інфантилізму – психологічний стан, якому властиві не відповідні віку риси дитячості в поведінці, в особливостях суджень, а також емоційна нестійкість, залежність від інших людей при відсутності порушень інтелекту. Тому діти молодшого шкільного віку з затримкою психічного розвитку поводяться, в основному, як категорія дітей дошкільного віку.

Л. Блінова сутність цього поняття бачить в уповільненому темпі порівняно з нормою розвитку мислення, пам'яті, уваги, сприйняття, мовлення, емоційно-вольової сфери. Вона наголошує, що обмеження психічних і пізнавальних можливостей не дозволяють дитині успішно справлятися з завданнями і вимогами, які висуває їй суспільство. Як правило, зауважує вчена, ці обмеження вперше проявляються і помічаються дорослими, коли дитина приходиться до школи. Тобто в молодшому шкільному віці (6-10 років).

На думку О. Стребельової, у змісті затримки психічного розвитку відображаються як біологічні, так і соціальні чинники виникнення і розгортання такого стану, при якому утруднений повноцінний розвиток здорового організму, затримується

становлення особи розвиненого індивіда і неоднозначно складається формування соціально зрілої особистості.

В. Ковальов класифікує ЗПР на основі обумовлених впливом біологічних чинників, і виділяє чотири варіанти:

- дизонтогенетичний (при станах психічного інфантилізму);
- енцефалопатичний (при негрубих органічних ураженнях ЦНС);
- ЗПР вторинного характеру при сенсорних дефектах (при ранніх порушеннях зору, слуху);
- четвертий варіант В. Ковальов пов'язує з ранньою соціальною депривацією [2].

З одного боку, затримка психічного розвитку – це психолого-педагогічне визначення для найбільш поширеного із відхилень у психофізичному розвитку, що зустрічаються у дітей. За даними різних авторів, в дитячій популяції виявляється від 6 до 11% дітей із ЗПР різного генезу. Затримка психічного розвитку відноситься до "прикордонної" форми дизонтогенеза і виражається в сповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій [5].

З іншого боку, Н. Трофімова, С. Дуванова, Т.Пушкіна вказують, що затримка психічного розвитку – це поняття, яке говорить не про стійкий і, по суті, незворотний психічний недорозвиток, а про уповільнення його темпу, яке частіше виявляється під час вступу до школи і виражається в недостатності загального запасу знань, обмеженості уявлень, незрілості мислення, малій інтелектуальній цілеспрямованості, переважанні ігрових інтересів, швидкою пересиченістю в інтелектуальній діяльності. На відміну від дітей, які страждають олігофренією, ці діти досить кмітливі в межах наявних знань, значно продуктивніші у використанні допомоги. При цьому в одних випадках на перший план виступатиме затримка розвитку емоційної сфери (різні види інфантилізму), а порушення в інтелектуальній сфері будуть виражені не різко. У інших випадках, навпаки, переважатиме уповільнення розвитку інтелектуальної сфери.

Соціально-педагогічні дослідження, проведені вченими протягом ряду років (З. Дунаєва, Т. Єгорова, В.Синьов, Г.Капустіна, В.Лебединський, В. Лубовський, І. Марковська, Л.Переслені, Р. Тригер та ін.) констатують у дітей з ЗПР нестійкість уваги, недостатність розвитку фонемного слуху, зорового і тактильного сприйняття, оптико-просторового синтезу, моторної і сенсорної сторони мови, довготривалої і короткочасної пам'яті, зорово-моторній координації, автоматизації рухів і дій. При цьому наголошується певна парціальність, мозаїчність порушень окремих кіркових функцій. Очевидно, у зв'язку з цим одні з цих дітей зазнають переважні труднощі в оволодінні читанням, інші - письмом, треті - рахунком, четверті виявляють найбільшу недостатність рухової координації, пам'яті та ін. [6]

Висновки. Аналіз наукових поглядів та праць з проблеми дослідження затримки психічного розвитку у дітей молодшого шкільного віку підводить нас до висновків, що це – порушення нормального темпу психічного розвитку в цілому або окремих його функцій (моторних, сенсорних, мовних, емоційно-вольових), в результаті чого дитина, яка досягає шкільного віку, продовжує залишатися в колі дошкільних та ігрових інтересів. Пізнавальна діяльність дітей даної категорії характеризується низьким рівнем активності і темпом переробки інформації. Увага нестійка, пам'ять обмежена і неміцна.

Поняття "затримка" підкреслює часовий (невідповідність рівня розвитку зросту) і в той же час тимчасовий характер відставання, який з віком долається тим успішніше, чим раніше створюються адекватні умови навчання і розвитку дітей даної категорії [4, с. 56].

Отже, в зв'язку з підвищеними вимогами до суспільного виховання актуальною є проблема вдосконалення системи навчання дітей із затримкою психічного розвитку. Від того, яким буде зміст підготовки цієї категорії дітей та від форм її реалізації,

залежить не лише якість шкільного навчання, а й формування особистості майбутнього учня.

Література

1. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М., 1984. 258 с.
2. Ковалев В. В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М., 1985. 286 с.
3. Лебединский В. В. Задержанное психическое развитие. *Нарушение психического развития у детей*. М.: Изд-во МГУ, 1985. 125 с.
4. Максимова М. Ю., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. Основи дитячої патопсихології : навч. посіб. Київ : Перун, 1996. 464 с.
5. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. Київ: Актуальна освіта, 2005. 180 с.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. 224 с.

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ТЕАТРАЛІЗОВАНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Харченко Катерина Василівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин,
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Матвієнко С. І.

Виховання соціально активних людей є одним із найважливіших завдань подальшого розвитку суспільства, його соціальної, економічної, політичної та духовної сфер. Події, що відбуваються в українському суспільстві в останні роки яскраво засвідчили необхідність відмови від застарілих соціальних відносин, надмірних стереотипів та ідеологічних норм, переорієнтації цінностей, що матиме суттєвий вплив на процес соціалізації дітей та молодого покоління. Соціально активна особистість інтерпретується дослідниками як особистість, яка здатна здійснювати інтенсивну, результативну, творчо-перетворюючу діяльність у поєднанні з потребами суспільства та власними інтересами. Проте, зрушення в сфері соціального буття можливі тільки за умови активності самої особистості (А. Дмитрієва, Т. Шамова, Т. Соловійова).

Аналіз наукової літератури показує, що існує безліч трактувань соціальної активності. Таке різноманіття пояснюється складністю, багатоплановістю проблеми і специфічністю підходів до неї. Згідно психолого-педагогічних досліджень А. Лазурського, С. Рубінштейна, Л. Божович, Н. Лейтеса, А. Матюшкіна, Д. Богоявленської та ін., є всі підстави вважати, що активність є складною характеристикою особистості, через яку виражається її ставлення до діяльності. Характерні особливості соціалізації особистості з позиції соціології та філософії знайшли своє відображення в працях Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, І. Бежа, Д. Гаспаряна, Л. Гуслякової, В. Добренкова, І. Кона, А. Кравченко, П. Павленко.

На думку Є. Шанц, *соціальна активність* являє собою не будь-яку особистісну якість, а є інтегральною властивістю та реалізується в різних видах діяльності, таких як: предметна, творча, трудова, пізнавальна тощо [5, с. 5]. Активність особистості виступає як сукупність ініціативних дій суб'єкта, обумовлених його внутрішніми протиріччями, опосередкованими середовищними впливами. Ю. Агєєв, С. Кожевников відзначають, що соціальна активність є відображенням об'єктивних умов життя-діяльності людини і суспільних відносин. Сучасне соціальне замовлення системи дошкільної освіти полягає в підготовці творчих, мислячих і соціально адаптованих людей. По мірі освоєння культурних, моральних правил і закономірностей

суспільного життя відбувається соціальний розвиток дітей, здатність оцінювати власні вчинки, ефективно взаємодіяти з оточуючими.

В. Мараловим була зроблена спроба виділити етапи становлення соціальної активності в дошкільному віці, критерієм яких є виникнення відповідальної старанності, відповідальної ініціативності та відповідальної вимогливості.

Дослідженнями проблеми становлення соціальної активності у дошкільному віці тією чи іншою мірою займалися вчені Є. Кравцова, О. Кононко, С. Курінна, Л. Обухова, Д. Фельдштейн, С. Козлова та ін. згідно з поглядами К. Абульханової-Славської, особистість розвивається у діяльності, що відповідає її життєвим цінностям. Дослідники Є. Комаров, І. Христова, Т. Тищенко визначають велику роль у розвитку соціальної активності дитини у виконанні різних видів діяльності, яка забезпечує результативність, тобто, йдеться про діяльність, яка має продуктивну основу, але є творчою за своєю суттю.

Художньо-продуктивна діяльність, будучи одним з дієвих засобів естетичного розвитку, стоїть на позиціях розвиваючого навчання, допомагаючи дитині освоювати духовний і матеріальний світ, одночасно створюючи новий продукт. Саме в ній виявляються і реалізуються творчі здібності дітей дошкільного віку, ґрунтуючись на особистих переживаннях і початковому соціальному досвіді, відбувається формування соціальних якостей. Тому пошук шляхів ефективності процесу соціалізації дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-продуктивної діяльності стає актуальною необхідністю. Питання естетичного виховання дошкільнят висвітлено в працях Н. Ветлугиної, Т. Комарової, Б. Лихачова, Н. Сакулиної, Л. Тодорова, Є. Флериной, В. Шацької.

Старший дошкільний вік є оптимальним для формування особистості. Це період початкової соціалізації особистості, залучення до світу культури, загальнолюдських цінностей, час встановлення початкових відносин з провідними сферами буття. Соціалізуючись, дитина не тільки збагачується досвідом, проте й реалізує себе як особистість. У старшому дошкільному віці у дитини виникає потреба в самостійній діяльності. Бути дорослим – найголовніша потреба дитини. Завдяки виниклим потребам, малюк включається в діяльність, завдяки якій він пізнає себе, близьких людей, навколишній світ, починає засвоювати соціальні ролі, які сприяють формуванню якостей особистості, набуттю ним соціальної компетентності, збагаченню соціального досвіду [1].

Традиційно в дошкільній педагогіці театралізовану діяльність визначають як один із видів сюжетно-рольової гри, що побудована на матеріалі літературних текстів, спеціально підготовлена та розіграна для глядачів (Л. Артемова, Р. Жуковська, Ю. Косенко, Т. Маркова, В. Ядешко та ін.). Ключовими поняттями театралізованої діяльності є: сюжет, сценарій, гра з сюжетом літературного твору, театралізація тощо. Разом з тим, театралізована діяльність виступає як специфічний вид дитячої активності, один із улюблених видів творчості. У театралізованій діяльності реалізуються потреби дитини у:

- самовираженні;
- спілкуванні;
- пізнанні себе через відтворення різних образів.

Як вважає С. Гаврилук, синтетичний характер театралізованої діяльності, що проявляється у взаємозв'язку з різноманітними видами художньо-творчої діяльності – зображувальної, музичної, хореографічної тощо, – надає можливість кожній дитині випробувати себе в тій чи тій діяльності, займаючись художньою творчістю. Колективний вид театралізованої діяльності забезпечує активну участь кожного учасника творчого процесу, що відкриває перспективи для художнього розвитку вихованців [2, с. 8].

Ми поділяємо думку С. Матвієнко стосовно того, що спеціально організована театралізована діяльність старших дошкільників слугує своєрідним середовищем

переконування, який є "достатньо поширеним варіантом взаємодії дорослого з дитиною (наприклад, вихователь звертається до вихованців, прагнучи переконати їх у чомусь, погодитися з його твердженням, пропозицією виконати певну дію)" [4, с. 18].

Розвиток соціальної активності старших дошкільників у театралізованій діяльності відбувається у спільній художньо-творчій діяльності, що визначає позитивний вплив на формування культури міжособистісних відносин дітей один із одним та з педагогом. Беручи участь в особистісно-значущій діяльності, дитина тим самим стверджує власну нову соціальну позицію серед дорослих та однолітків з метою пізнання норм життєдіяльності. Проте, слід зазначити, що жодна система освітньо-розвиваючих засобів (у тому числі – театралізована) не може бути рекомендованою як постійна, оскільки зростає та змінюється сама дитина, його соціальні зв'язки та відносини, ускладнюються соціальні функції виховного процесу, ускладнюються вимоги до молодого покоління. Саме тому слід уважно ставитися до змістового наповнення та функціональності театралізованої діяльності з тим, щоб вона не втрачала своєї соціалізуючої ефективності і в період навчання дитини у школі.

Література

1. Батуева С. В. Социально-личностное развитие дошкольника в условиях детской театральной студии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Екатеринбург, 2007. 23 с.

2. Гаврилук С. М. Художній розвиток дітей 5-7 років засобами театралізованої діяльності в умовах навчально-виховного комплексу "Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад": автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Миколаїв, 2010. 21 с.

3. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (дошкольник – младший школьник). М., 1990. 128 с.

4. Матвієнко С. І. Теорія та методика музичного виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2017. 298 с.

5. Шанц Е. А. Формирование социальной активности детей дошкольного возраста в трудовой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Екатеринбург, 2006. 23 с.

ПРО ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕАТРУ В УМОВАХ СІМ'Ї

Шарікіна Світлана Вікторівна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Макаренко Л. В.

В умовах становлення та розвитку української держави, реформування економічних і суспільно-культурних галузей життя особливої актуальності набуває проблема виховання духовно-культурної особистості. Національною доктриною розвитку освіти в Україні визначено як пріоритетні завдання – "створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства...". Формування естетичної культури, творчих здібностей особистості, виховання естетичних смаків, почуттів, потреб набуває особливої значущості саме в дошкільному віці.

Проблема естетичного виховання, розвитку особистості, формування її естетичної культури є одним із важливих завдань, що стоїть перед системою освіти. Зазначена проблема розроблена досить повно в працях педагогів і психологів (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

Естетичне виховання покликане пробудити в душі кожної людини потяг до краси, захоплення перед прекрасним у всіх його проявах. Науковці І. Зязюн, В. Котляр, В. Захарова, Т. Науменко, А. Шевчук та інші вважають, що починати прилучати дитину до творів мистецтва необхідно з раннього віку, причому виховувати її як активного творця краси.

Методологічною основою дослідження є концептуальні психолого-педагогічні положення: про сімейне виховання (І. Ільїн, В. Соловйов та ін.); про специфіку сімейного виховання як частину загального виховання (П. Каптерев, П. Лесгафт, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.); про роль сімейного виховання у формуванні особистості дитини (А. Богуш, Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський, С. Шацький, К. Щербаківа та ін.); про значення театрального мистецтва в розвитку виховного потенціалу сім'ї (Р. Биков, М. Кнебель, Н. Сац, К. Станіславський, та ін.); про роль закладу дошкільної освіти в зміцненні та гармонізації внутрісімейних взаємин.

На думку провідних вчених (І. Бех, О. Долинна, О. Кононко, Л. Лісіна, Т. Науменко, О. Низковська, С. Соломаха), сьогодні батьки приділяють недостатньо уваги естетичному вихованню дітей, а роль домашнього вихователя здебільшого виконує комп'ютер, або телевізор [2]. Мультфільми, фільми та різноманітні шоу, які переглядає малеча вдома, часто не несуть виховної ідеї, навіть завдають шкоди її розумовому та психічному розвитку. Як вважають дослідники, сьогодні втрачена можливість постійного спілкування дитини зі старшими членами родини, особливо з дідусем і бабусею, які здебільшого живуть окремо та не можуть виховувати онуків, розповідати їм казки, читати вірші тощо [4].

Театр займає особливе місце в організації сімейного дозвілля. Завдяки театру сім'я набуває досвіду спільних переживань, зміцнюються дитячо-дорослі та подружні стосунки; в дорослих розвивається адекватне сприйняття, оцінка та розуміння дій дитини. Домашній театр – це сукупність театралізованих ігор і різноманітних видів театру, який дає батькам можливість подарувати дитині світ прекрасного, збагатити його життя добрими враженнями. Режисери, письменники, науковці (Є. Белкіна, Н. Сац, О. Семашко, К. Станіславський, Л. Фурміна та інші) приклали багато зусиль, спрямованих на розвиток театрального мистецтва для дітей, а також дитячої театральної творчості. Проте, дослідники визнають, що в період 20-90 х рр. ХХ століття потреба в домашньому театрі істотно знизилася, що практично виключило домашній театр із ряду форм сімейного дозвілля.

Сучасні дослідження виявили, що участь родини в естетичному вихованні дитини, становлення в неї інтересу до театру та театралізованої діяльності на сьогоднішній день є актуальною (Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш та ін.). Пов'язано це з бурхливим розвитком засобів масової комунікації. Як вважають дослідники, для того, щоб уникнути формування споживацького ставлення до мистецтва та вузької спрямованості в розвитку інтересу до театру, родині необхідно активно виховувати в дітей інтерес до художньо-естетичних цінностей театрального мистецтва. Це вимагає від батьків певної педагогічної підготовленості.

На сьогоднішній час залучення дітей до театрального мистецтва успішно здійснюється лише за умови тісного контакту педагогів закладу дошкільної освіти з сім'єю. З перших днів відвідування дітьми закладу дошкільної освіти вихователі повинні налагоджувати контакт із батьками, щоб і в сім'ї для дитини були створені сприятливі умови для спілкування з театром.

Враховуючи актуальність, недостатню розробленість і практичне значення проблеми ми обрали дану тему дослідження.

Мета дослідження: визначити об'єктивні та суб'єктивні умови реалізації виховного потенціалу сім'ї в галузі естетичного виховання дітей засобами театру.

Обрана тема та мета дослідження зумовили необхідність вирішення таких завдань:

1. Вивчити стан дослідження проблеми естетичного виховання дітей засобами театру в умовах сім'ї та в теорії і практиці дошкільної освіти.

2. Визначити критерії та показники готовності батьків до естетичного виховання дітей дошкільного віку засобами театру.

3. Розробити та обґрунтувати програмно-методичне забезпечення процесу естетичного виховання дітей засобами театру в умовах сім'ї та експериментально перевірити його ефективність.

Експериментальне дослідження виявило, що робота з батьками не зайняла чільного місця під час проведення театралізованої діяльності з дітьми. Батьки рідко є активними учасниками спільних театралізованих дійств разом зі своїми дітьми, недостатньо обізнані з проблемами організації театралізованої діяльності в домашніх умовах, мають незначні знання про різні види театру, які можна використовувати вдома. Тому театралізована діяльність, на нашу думку, в сімейному вихованні використовується недостатньо.

Педагогічний експеримент складалася з трьох етапів: констатувальний, формувальний і контрольний. Констатувальний етап експерименту містив у собі з'ясування початкового ступеня зацікавленості батьків в естетичному вихованні дітей дошкільного віку засобами театру, проведення якого показало рівень готовності батьків до залучення дітей до естетичного виховання. На формувальному етапі експерименту було проведено цикл заходів з естетичного виховання дітей дошкільного віку засобами театру в умовах сім'ї: батьківські збори на тему "Естетичне виховання дітей дошкільного віку в сім'ї", консультація для батьків "Як організувати театр у домашніх умовах", майстер-клас "Виготовлення ляльок для театру", конкурс капелюхів, похід до театру та ін. Результати контрольного експерименту показали, що сімейний театр сприяє розвитку виховного потенціалу сім'ї, а саме: підвищенню культури сімейного дозвілля; збагаченню спільної діяльності дитини, батьків, педагогів; зміні позиції дорослих по відношенню до дитини (від пасивного спостерігача до активного учасника), посиленню уваги та пошана до дитини, враховуючи її інтереси та можливості; активізації позиції дитини; появі довірливих стосунків відношень до батьків, педагогів.

Порівняльний аналіз констатувального та контрольного етапів експерименту показав, що в експериментальній групі більшість родин досягла бажаного рівня готовності до залучення дітей до естетичного виховання засобами домашнього театру.

Таким чином, тільки тісна співпраця сім'ї та закладу дошкільної освіти сприяє вихованню естетично розвинених дітей дошкільного віку засобами театру в домашніх умовах. Теоретичне вивчення психолого-педагогічної літератури дозволило встановити, що дана проблема є актуальною в педагогічній теорії і практиці та вимагає подальшої теоретичної розробки, особливо для сучасних батьків.

Література

1. Булдович М., Бадь Н. Книга для батьків і вихователів. Київ, 2010. С. 4-9.
2. Долинна О., Низковська О. Батьки в дошкільному закладі. *Дошкільне виховання*. 2007. №1. С. 6-7.
3. Ладивір С. Родинні джерела духовності. *Дошкільне виховання*. 2012. № 5. С. 25-27.
4. Лісіна Л. О. Специфіка сучасної сім'ї як соціального інституту виховання. *Дошкільна освіта*. 2008. № 3 (21). С. 9-14.
5. Театральна діяльність як умова розвитку творчої особистості / Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / за заг. ред. А. Й. Капської. Київ, 2000. С. 319-335.

ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Швидченко Олена Дмитрівна

Маріупольський державний
університет, м. Маріуполь
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Макаренко Л. В.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання і розвитку дітей, здатний до саморозвитку, самовдосконалення в різних сферах життєдіяльності, в тому числі в професійній. У зв'язку з цим виникає увага науковців до підвищення рівня професіоналізму майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти, спроможних виховати активну, самостійну, творчу особистість.

Аналіз досліджень свідчить про важливе значення та актуальність проблеми. Проблема формування професійної компетентності сьогодні знаходиться в центрі уваги багатьох науковців О. Дубасенюк, Л. Карпова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синенко, І. Тараненко та ін. Зокрема, шляхи формування професійної компетентності педагога розкрито у працях Ю. Бабанського, О. Жук та ін. Питання професійної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти знаходить відображення в працях Л. Артемової, І.Беха, А. Богуш, О. Кононко, Н. Кузьміної та ін.

За словником української мови, поняття "компетентний" трактується, як той, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий. Який ґрунтується на знанні; кваліфікований [6].

У психолого-педагогічній літературі узагальнює поняття "професійна компетентність" розглядається як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці (спеціаліста чи колективу) до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона виступає мірою й основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці.

У різних працях поняття "професійної компетентності педагога" розуміється як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально (А. Маркова); як форма виконання суб'єктом педагогічної діяльності, яка обумовлена глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільним володінням знаряддями виробництва, відповідністю характеру виконуваних робіт професійно важливим якостям вихователя (Є. Павлютенков); як рівень власне професійної освіти (Б. Гершунський) та ін. Н. Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно і ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів чи етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності [2].

Основними складовими професійної педагогічної компетентності дослідники називають (І. Гришина):

- 1) систему психологічних, загальнодидактичних і спеціальних фахових знань;
- 2) систему фахових умінь;
- 3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості.

Вихователь має бути компетентним у питаннях організації діяльності за наступними напрямками (Ю. Рибка):

- створення розвиваючого середовища;
- забезпечення охорони життя і здоров'я дітей,
- знання цілей, завдань, вмісту, принципів, форм, методів і засобів вчення і виховання дошкільників;
- формування знань, умінь і навичок відповідно до освітньої програми;

– здійснення навчального процесу та керівництво основними видами діяльності дошкільників;

– надання консультативної допомоги батькам;

– створення умов для соціалізації дітей та захист їх інтересів і прав.

Вивченням і розробкою методологічних аспектів формування педагогічної компетентності через призму мистецтва займалися В. Абрамян, О. Комаровська, О. Отич, Г. Падалка, С. Соломаха та інші науковці.

Так, О. Отич формулює принципи загальнонаукової методології педагогіки мистецтва, серед яких зазначає "принцип поліхудожності та інтеграції мистецького та професійно-педагогічного компонентів у змісті професійної підготовки майбутніх педагогів; принцип системності мистецько-педагогічної діяльності; педагогічно-творчої спрямованості взаємодії студентів із мистецтвом тощо" [4, с. 13].

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що метою діяльності закладу дошкільної освіти є забезпечення гармонійного розвитку кожної дитини, створення сприятливих умов для її особистісного становлення та творчої самореалізації. Освітня лінія "Дитина у світі культури" передбачає формування почуття краси в її різних проявах, ціннісного ставлення до змісту предметного світу та світу мистецтва, розвиток творчих здібностей, формування елементарних трудових, технологічних та художньо-продуктивних навичок, самостійності, культури та безпеки праці. Одним із ефективних засобів педагогічного впливу на розвиток творчої особистості дошкільника названо театралізовану діяльність. Вона сприяє естетичному вихованню дітей, прилучає їх до мистецтва, розвиває вміння бачити, чути, розуміти красу слова, дії.

Театралізована діяльність в закладі дошкільної освіти є одним із видів мистецтва, який допомагає майбутнім вихователям розкрити свій творчий потенціал, вдосконалити естетичне сприйняття і розвинути емоційну сферу. Як вважає І. Зязюн, той, хто освоює педагогічну професію, повинен ставити за мету вивчення та освоєння принципів театральної педагогіки, яка допомагає розвивати практичні навички на рівні підсвідомості.

Для формування професійної компетентності та підготовки майбутніх вихователів до театралізованої діяльності в закладі дошкільної освіти на спеціальності 012 "Дошкільна освіта" проходить курс "Дитяча театралізована діяльність". Під час написання магістерської роботи на тему "формування професійної компетентності майбутніх вихователів до організації театралізованої діяльності в закладі дошкільної освіти", в рамках констатувального експерименту, нами було проведено бесіди та анкетування зі студентами, за результатами яких ми змогли побачити, що по завершенню курсу у слухачів виявився недостатній рівень підготовки для організації театралізованої діяльності в закладі дошкільної освіти. Що ж ми розуміємо під готовністю, без якої неможливе ні створення, ні організація, ні розвиток театралізованої діяльності? До характеристики готовності вихователя до цієї діяльності ми включаємо:

– усвідомлення важливості та необхідності театралізованої діяльності як важливого засобу розвитку особистості дитини;

– наявність теоретичних знань про театральне мистецтво;

– наявність методичних знань про шляхи управління цією дитячою діяльністю;

– наявність практичних умінь, відповідних специфіці сценічного мистецтва.

З метою покращення професійної підготовки майбутніх вихователів з організації театралізованої діяльності нами була розроблена програма семінару-практикуму "Ознайомлення з театром" для майбутніх педагогів за модульно-трансферною системою. Проведена робота сформувала у майбутніх вихователів інтерес до дитячої театралізованої діяльності, забезпечила теоретичну та практичну підготовку спеціалістів до організації самостійної театралізованої діяльності. Однак слід визнати, що перевірка сформованості готовності вихователя до цієї роботи відбувалася лише на

вербальному рівні. Порівняльний аналіз впливу одержаних знань на зміни професійної діяльності педагога є подальшим завданням дослідження. Тому дослідження ми вирішили направити на пошук і впровадження методів формування професійної компетентності майбутніх вихователів до організації театралізованої діяльності в закладі дошкільної освіти.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2013. № 7. С. 4-23.
2. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 4. С. 40-49.
3. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конф.* Харків : ОВС, 2002. С. 3-8.
4. Отич О. Педагогіка мистецтва: сутність та місце в системі наук про освіту. *Мистецтво та освіта*. 2008. № 2. С. 13-17.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
6. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980. Т. 4. С. 250.

Наукове видання

Редактор
Лісовець Олег Васильович

СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВИЙ ВИМІР
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СЬОГОДЕННЯ

*Збірник матеріалів
III Міжнародної науково-практичної конференції
14 травня 2019 року*

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – Н. О. Приходько

Книга друкується в авторському редагуванні.

Підписано до друку
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 20,77
Ум. друк. арк. 14,41

Папір офсетний
Тираж 30 пр.



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.