

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

НАУКОВИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СЬОГОДЕННЯ

Збірник матеріалів
V Міжнародної науково-практичної конференції
13 травня 2021 року





Ніжин - 2021

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

НАУКОВИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СЬОГОДЕННЯ

Збірник матеріалів
V Міжнародної науково-практичної конференції
13 травня 2021 року



 Ніжин – 2021 

УДК 378.016: 37.013.42:364] (063)
НЗ4

*Схвалено до друку Вченою радою факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(протокол № 10 від 27 квітня 2021 року)*

НЗ4 **Науковий вимір** соціально-педагогічних проблем сьогодення: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (13 травня 2021 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2021. 156 с.

До збірника увійшли матеріали й тези V Міжнародної науково-практичної конференції для молодих науковців «Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення», яка відбулася 13 травня 2021 р. в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя і зібрала шістьдесят вісім молодих науковців із десяти закладів освіти 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, 2021
© автори статей, 2021



Розділ I

Науково-теоретичні та технологічні підходи до вирішення соціальних та соціально-педагогічних проблем

Багірова Т. Б. Інноваційні підходи до організації дозвілля людей похилого віку.....	7
Баранець Ю. М. Соціальна компетентність особистості: сутність поняття та компоненти.....	9
Боровик О. О. Проблема соціального сирітства в сучасному суспільстві.....	11
Гончарова В. В. Налагодження взаємодії школи та батьків щодо допомоги учням, які постраждали від шкільного насильства	13
Данько Д. В. Превентивні заходи щодо алкогольної залежності серед дітей підліткового віку із сімей учасників АТО.....	15
Дідиченко Р. С. Форми та методи підвищення рівня соціальної компетентності підлітків.....	18
Довгошея Т. А. Соціально-педагогічна характеристика діяльності музичної школи	20
Dudek A. Pedagogika serca – miłość w wychowaniu.....	23
Дудка І. В. Шкільна дезадаптація як одна з причин девіантної поведінки	26
Казakov В. О. Соціальний працівник у полікультурному просторі.....	29
Климович К. О. Проект социально-педагогической деятельности по подготовке учащейся молодежи к будущей семейной жизни	31
Максимова Т. В. Интернет-зависимость у подростков: факторы и причины	34
Максюта А. М. Переконання як основна комунікаційна стратегія у роботі з підлітками в умовах Центру соціально-психологічної реабілітації дітей	36
Мельничук В. О. Соціальні чинники залучення підлітків до комерційного сексу	39
Меша П. Є. «Зелене» навчання як альтернативна форма організації освітнього процесу	42
Степченко Л. М., Прихидько Л. В. Особливості виховання дітей в адиктивно узалежненій сім'ї.....	44
Якушко С. Р. Моніторинг як складова процесу управління соціального проєкту	46
Ярошик Р. М. Сімейні форми опіки дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування.....	49

Розділ II
Зарубіжний і вітчизняний досвід надання соціальних послуг: правові, управлінські, організаційні аспекти

Бойко Є. В. Супервізія в соціальній роботі	52
Бриньова Є. А. Стратегії інноваційного розвитку вищої освіти в країнах ЄС	54
Ворона М. М. Адаптація в Україні досвіду зарубіжних країн із виховання екологічної компетентності в умовах освітнього процесу	56
Гавриш Н. М., Олексієнко Ю. Г., Іванюк В. С. Вивчення потреб людей похилого віку в галузі охорони здоров'я, освіти і культури в українських та польських реаліях	59
Губенко Є. С. Дослідження стану забезпечення прав учасників освітнього процесу у закладі середньої освіти	62
Kowalczyk E. Rodzina w opiniach wychowanków instytucji pieczy zastępczej	64
Курсевич С. Г. Организация социально-педагогической работы по профилактике табакокурения среди подростков в учреждениях общего среднего образования	69
Ніколаєнко Н. Ю. Отримувачі соціальних послуг в об'єднаних територіальних громадах: загальна характеристика, фактори вразливості	72
Prokopczyk A., Janiczuk P. Użytkowanie aplikacji społecznościowych jako czynnik warunkujący funkcjonowanie młodzieży w sferze kultury	74
Шурдука К. О. Комунікативна культура як прояв професійної культури майбутнього менеджера	78

Розділ III
Інклюзія у сучасному соціумі

Глузд Н. О. Маркетингова компетентність керівника як запорука успішної інклюзивної освіти	81
Забейда Ю. М. Управлінська культура менеджера в умовах інклюзивної освіти	83
Клименко Л. В. Сімейний табір вихідного дня як форма профілактики домашнього насильства	85
Кулик Т. В. Досвід використання працетерапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами	88
Литовченко А. О. Вплив театралізованої ігрової програми на розвиток соціальних навичок у дітей з розладами аутичного спектру	91
Молібог В. В. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів позашкільної освіти	93

Ніжинець С. С. Інклюзивна складова управлінської компетентності керівника закладу освіти.....	96
Ніколаєва О. А. Інклюзія в туристичній роботі.....	98
Овсяницька М. М. Інклюзивні можливості позашкільної освіти	101
Похила Л. І. Своєрідність управління закладом дошкільної освіти в умовах інклюзії	104
Прокопко М. С. Інноваційні форми і методи соціального виховання у Будинках дітей та юнацтва (на прикладі Чернігівської області).....	106
Семенкова Ю. В., Борисюк І. О. Інформаційно-технологічна підтримка занять з дітьми з особливими освітніми потребами	109
Шашенок Ю. А. Професійна мобільність менеджера як шлях реалізації положень інклюзивної освіти	111
Шевченко М. В. Критерії та рівні взаємодії фахівців закладу дошкільної освіти та батьків дітей з особливими освітніми потребами.....	113
Шпеко Т. В. Використання арт-терапевтичних засобів у формуванні навичок соціальної взаємодії батьків і дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.....	115

Розділ IV
Соціальні аспекти розвитку і виховання дітей
дошкільного та шкільного віку

Глушко Я. М. Умови виховання соціальної активності старшокласників у закладі позашкільної освіти	118
Гордієнко Д. В. Виховання донорської культури старшокласників: досвід участі в проєкті «Голос крові: ми – українці!»	121
Добровольська В. О. Соціально-педагогічні умови профілактики девіантної поведінки дітей молодшого шкільного віку	123
Євтушенко Д. В. Виховання культури спілкування підлітків в позашкільній діяльності.....	125
Корзун О. В. Формування у дошкільників основ здорового способу життя засобами оздоровчих гімнастик.....	128
Кучер Н. С. Профорієнтація старшокласників як напрям діяльності соціального педагога закладу загальної середньої освіти.....	130
Люленко О. С. Життєве самовизначення підлітків як соціально- педагогічна проблема.....	132
Мушкет І. В. Помилки сімейного виховання як причина виникнення агресії у дітей підліткового віку.....	134

Пахотіна Т. Г.	
Соціальний аспект патріотичного виховання підлітків	137
Пінчук А. В.	
Будинок дітей та юнацтва як соціальний інститут соціального виховання.....	139
Тихомирова І. О.	
Громадська організація як суб'єкт здійснення громадянської освіти підростаючого покоління	142
Tustanowska M.	
Higiena snu i jej znaczenie dla funkcjonowania dzieci w wieku szkolnym.....	143
Flis P.	
Kształtowanie umiejętności społecznych a nawiązywanie prawidłowych relacji interpersonalnych	148
Чжу Сиси	
Проблема етнокультурної компетентності в контексті педагогів сучасності	152
Шейко О. В.	
Лідер як транслятор людських чеснот в середовищі старшокласників	154



НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ТА ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИРІШЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Багірова Тетяна Багірівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – д-р пед. наук, доц.
Лісовець О. В.

Поступове старіння населення України – дуже гостра демографічна і соціальна проблема, яка впливає на планування і здійснення соціальної політики держави. Вона ставить перед суспільством гострі питання економічного, соціально-культурного, психолого-педагогічного, морального плану. На жаль, соціально-культурний статус людей похилого віку не завжди відповідає загальносвітовим нормам і стандартам. Гранично обмежений набір соціальних ролей і культурних форм активності, які можуть бути їм доступні. Звужені рамки способу життя, гранично обмежений вибір соціально-санкціонованих можливостей у сферах життєзабезпечення, комунікації, рекреації. У результаті, люди похилого віку практично позбавлені осмислених стимулів до подолання свого стану [2].

Роль дозвілля в житті літньої людини індивідуальна і залежить від психофізичних можливостей, суспільного становища й умов. Проживання літньої людини в окреслених умовах накладає істотний відбиток на її життєвий тонус, активність, психологічний настрій, зміну ціннісних настанов, рівень домагань.

Середовище літніх людей і його субкультура – явище досить статичне. Це пов'язано із загальною утомою від життєвих проблем, значною втратою уміння радіти і дивуватися, зниженням рівня емоційних реакцій, перевагою байдужності до проблем, не пов'язаних із власною особистістю, утрудненням у пересуванні через фізичні недуги, загальним зниженням рухової активності і прогресуванням розумової інфантильності [1, с. 201].

Соціально-культурна трансформація способу життя, побуту і дозвілля людей похилого віку ґрунтується, насамперед, на розширенні їхніх самостійних зв'язків із оточенням. Коло інтересів літньої людини не можна уявити без придбання нею навичок самостійного пошуку і розвитку міжособистісних контактів, її включення в інформаційний простір (телебачення, радіо, преса, книги), посиленої участі в суспільно корисній праці, організації повсякденного дозвілля і розваг [1, с. 56].

Тому соціально-культурні технології не можуть і не повинні бути засобом тільки приємного проведення часу, задоволення гедоністичних потреб людей похилого віку в розвагах. Кожній з технологій слід виконати визначену утилітарну, суґубо прагматичну функцію. По суті, одне з надзавдань соціально-культурних технологій полягає в тому, щоб кожну літню людину включити в повсякденні соціальні контакти, навчити підтримувати цивілізовані відносини з найближчими сусідами й іншими людьми в стандартних соціально-культурних ситуаціях щодня і щогодини. Саме повноцінне дозвілля дозволяє людям похилого віку надовго закріпити навички збереження приятельських, дружніх відносин зі своїм найближчим оточенням, у межах яких особисті негоди уявляються не такими значними, як раніше. Оскільки призначення соціально-культурних технологій допускає й адаптацію старших

громадян при доборі видів дозвіллевих занять пріоритетним стає їхня практична корисність, а розважальний момент вторинний.

Найбільш типовим обмеженням у розробленні програм соціально-культурної реабілітації людей похилого віку є незатребуваність багатьох апробованих технологій соціально-культурної дозвіллевої діяльності. Практично відсутні технології зв'язків із громадськістю, стимулювання цивільної ініціативи і добродійності, технології формування суспільної думки в діяльності засобів масової інформації. Найчастіше фахівці із соціальної роботи не використовують можливості спеціалізованих ЗВО і залучення студентської молоді до волонтерської діяльності в умовах проходження практики. Фактично в процесі організації соціально-культурної реабілітації фахівці бачать тільки її об'єкт, хоча не менш важливим є фактор суспільної рефлексії на проблему самотності літніх людний у соціумі. У більшості випадків саме від суспільного резонансу і соціально-педагогічної діяльності центрів залежить розвиток ідеалів милосердя, толерантності і добродійності в нашому суспільстві.

Популярним інноваційним методом в останні роки стає арт-терапія, яка заснована на позитивних емоціях, що виникають при заняттях творчістю. У загальному сенсі маються на увазі всі види мистецтва: починаючи від танців і завершуючи драматургією, проте в медичних колах під цим поняттям часто мають на увазі малювання. Арт-терапію використовують як допоміжний метод під час реабілітації після інфаркту або інсульту, а також інших важких недуг. Вона допомагає стабілізувати психологічний стан хворого, розкрити його творчий потенціал, швидше відновитися після важкої недуги.

Далі наголосимо на значенні терапії мистецтвом в житті літніх людей. Різниця між звичайним малюванням і арт-терапією полягає не тільки в тому, що її проводить фахівець – суть в постановці певних цілей. Основні завдання цього виду лікування:

- активізація мозкової діяльності;
- нейтралізація наслідків стресів і позбавлення від пригніченості, мляого відчуття туги і самотності;
- адаптація людей похилого віку до нових умов (життя після інсульту або інфаркту, зміна місця проживання і т. д.);
- як додатковий засіб, спрямоване на посилення ефекту від прийому медикаментозних препаратів.

Кожне заняття проводить досвідчений фахівець, здатний врахувати інтереси пацієнтів і направити їхню творчість в потрібне русло. На колективних тренінгах літні люди не тільки малюють – вони обговорюють картини, спілкуються на різні теми. Завдяки вільній і приємній атмосфері кожен учасник заняття повністю розкріпається, він оживає, немов квітка, яка після довгої посухи потрапила під дощ [4, с. 55-58].

Сьогодні цей напрям активно розвивається, є багато ефективних методик, вибір яких фахівець здійснює з урахуванням індивідуальних особливостей пацієнтів. Серед багатьох варіантів особливо популярні такі техніки:

- майстер-класи – на них літні люди під керівництвом наставника займаються творчістю, пишуть картини, роблять прикраси з бісеру або інші речі;
- відвідування виставок, вистав, спільні походи на культурні заходи з їх подальшим обговоренням;
- драматургія – участь у спектаклях доставляє людям похилого віку величезне задоволення, вони вживаються в образ, отримуючи можливість публічно проявити свій творчий потенціал [3].

Таким чином, в сучасних умовах будинки престарілих та пансіонати активно використовують арт-методи в організації дозвілля людей похилого віку. Часом це виявляється переломним моментом в житті деяких людей похилого віку – у них

відкривається друге дихання, вони знову відчувають, наскільки прекрасне життя. Природно, це позитивно позначається і на емоційно-психологічному стані, і на фізіологічному.

Література

1. Сорока Г. І. Організація виховної роботи: планування, аналіз, методичне забезпечення. Харків: Вид. група «Основа». 2015. 128 с.

2. Сергеева Ю. Свідома старість: реалії самотніх людей похилого віку і що з цим робити? [Електронний ресурс]. *Цензор.НЕТ*. 2019. 11 січня. URL: https://m.censor.net.ua/ua/blogs/3105972/svdoma_starst_real_samotnh_lyudeyi_pohilogo_vku_scho_z_tsim_robiti (дата звернення 20.08.2019).

3. Социальная работа с пожилыми людьми за рубежом [Електронний ресурс].

4. Холостова Е. И. Социальная работа с пожилыми людьми: учеб. пособ. 2-е изд. Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2013. 296 с.

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ТА КОМПОНЕНТИ

Баранець Юлія Миколаївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Сватенков О. В.

Кожне суспільство на певному етапі свого розвитку висуває до людини конкретні вимоги, виконання яких забезпечило б нормальне його функціонування. Ці вимоги стосуються насамперед трудової кваліфікації, загальнокультурного розвитку, дотримання норм, правил людського співжиття, що склалися на даний період тощо. Кін. ХХ – поч. ХХІ ст. – це період ускладнення соціальних практик. Радикальні соціальні, політичні і економічні переміни змінюють характер суспільного життя людини, висуваючи вимоги до формування у неї відповідної соціальної компетентності.

У загальному вигляді соціальну компетентність можна уявити як знання людини про соціальний світ і про себе, своє місце у цьому світі, способи поведінки і поведінкові сценарії. Говорять про компетентність особистості як про професію повноцінного члена суспільства.

Метою даної статті є аналіз наукової літератури щодо з'ясування сутності поняття «Соціальна компетентність особистості: його поняття та компоненти».

Поняття та шляхи формування соціальної компетентності особистості проаналізовані в працях С. Бахтєєва, М. Гончарової-Горянської, Л. Лепіхової, В. Слот, І. Зимньої та ін. У дослідженнях цих та інших учених розкрита сутність поняття «соціальна компетентність» та визначені її складові.

Розглядаючи поняття загалом компетентність у перекладі з латини (*competo*) означає досягаю, відповідаю, підходжу.

На думку дослідників, компетентність – це специфічна здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають в реальних ситуаціях життя. У людини повинні бути певні знання-інструменти, особливі способи мислення й життєві навички. Вищі рівні компетентності передбачають ініціативу, організаторські здібності, здатність оцінювати наслідки своїх дій. Однак, природа компетентності така, що оптимальні результати у розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини.

О. Пометун, вважає, що компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, вмінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно діяти або виконувати певні функції, забезпечуючи розв'язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії

або виді діяльності [5].

На думку Г. Сивкової, соціальна компетентність – це наявність впевненої поведінки, за якої навички в сфері відносин з людьми автоматизуються і дають можливість швидко змінювати свою поведінку в залежності від ситуації.

В. Ромек розширює це визначення за рахунок уведення розуміння вузького та широкого контексту. На її думку, соціальна компетентність – результат особливого стилю впевненої поведінки, за якої навички впевненості автоматизовані та дають можливість швидко змінювати стратегію і плани поведінки з урахуванням вузького (особливості соціальної ситуації) та широкого (соціальні норми та умови) контексту.

І. Зимня виокремила та науково обґрунтувала складові соціальної компетентності:

- знаннєвий (когнітивний) компонент (володіння знаннями змісту компетентності);
- мотиваційний компонент (готовність до прояву компетентності);
- ціннісно-смысловий компонент (відношення до змісту компетентності та емоційно-вольова регуляція процесу і результату реалізації компетентності);
- поведінковий компонент (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях).

Отже, соціальна компетентність – це система знань, умінь, ставлень, ціннісних орієнтацій та поведінкових компонентів необхідних для існування в соціумі.

У структурі соціальної компетентності різними авторами виокремлюються такі складові як знання, соціальні вміння, навички, особистісні характеристики. Т. Кондратова і Н. Сажина [2] визначають наступні компоненти та змістовні елементи в структурі соціальної компетентності:

Особистісний компонент: соціальна відповідальність; емоційна стійкість; соціабельність; особистісна активність; адекватна самооцінка;

Діяльнісний компонент:

уміння: аналізувати ситуації взаємодії людей; правильно оцінювати вербальну і невербальну експресію у взаємодії з іншими людьми; передбачати наслідки діяльності та поведінки своєї та інших; логіка соціальної взаємодії.

навички: конструктивної взаємодії з оточуючими; комунікативного контролю; товариськості; організації продуктивної, соціально-орієнтованої діяльності.

Когнітивний компонент: знання про сутність, структуру, функції соціальної компетентності, девіантної поведінки, про сутність здорового способу життя; знання про якості особистості, що дозволяють успішно соціалізуватися в суспільстві, наявність і рівень розвитку їх у себе; знання про способи взаємодії людей у суспільстві.

Морально-ціннісний компонент: наявність життєвих орієнтацій і цілей; прийняття здорового способу життя, усвідомлення небезпеки вживання наркотичних засобів [6].

Таким чином, соціальна компетентність – це важливий напрямок наукових досліджень у сучасному світі. Дослідження як поняття загалом, так і окремих його компонентів можуть стати основою для визначення ключових засад роботи в межах формальної та неформальної освіти, сімейному оточенні з підростаючим поколінням.

Література

1. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7-8.
2. Кондратова Т. С., Сажина Н. М. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе. *Синергетика образования*.
3. Н. Даценко Про структуру соціальної компетентності учнів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. С. 8.
4. Пометун О. І. Теорія і практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті* :

світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2004. С. 16-25.

5. Пометун О. І. Формування громадянської компетентності: погляд з сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 18-20.

6. Слот В., Спанярд Х. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на социальную компетенцию. *Вестник психосоциальной и коррекционнореабилитационной работы*. 2000. № 1. С. 5-12.

ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Боровик Олена Олександрівна

Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова, м. Київ
Науковий керівник – канд. пед. наук,
ст. викладач Соляник М. Г.

Відповідно до Конституції України, кожна дитина має право рости, виховуватися і проживати у родині. Але, нажаль, не всі діти мають таку можливість, деякі стають сиротами і обов'язки по їх вихованню та забезпеченню перекладаються на державу. Проблема сирітства є однією з актуальних будь-якого розвинутого суспільства. За даними Державного комітету статистики станом на кінець 2019 р. в Україні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування перебувало 69 852 особи.

Значний інтерес питанню сирітства приділяється вітчизняними та зарубіжними вченими, державними та недержавними організаціями. У Великому тлумачному словнику української мови поняття «соціальна сирота» – це дитина, підліток, яка втратила батька або матір, або обох батьків, внаслідок позбавлення останніх батьківських прав та залишилася без рідних та близьких [2].

Українські дослідниці Л. Артюшкіна та А. Поляничко характеризують соціальних сиріт як «особливу соціально-демографічну групу дітей, які формально мають батьків, але в силу різних соціальних, економічних, морально-психологічних та фізичних причин фактично позбавлені батьківського піклування» [1].

Серед причин появи соціальних сиріт В. Брутман виділяє:

- 1) морально-етичні – асоціальний спосіб життя батьків, жорстоке поводження з дитиною (насильство) та примушення її до злочинних дій;
- 2) психологічні (суб'єктивні) – це раннє або позашлюбне материнство;
- 3) медичні – це порушення фізичного або психічного здоров'я батьків або одного з них, що виступають перешкодою у виконанні ними своїх батьківських обов'язків [3].

Українська дослідниця О. Безпалько визначає наступні причини соціального сирітства:

- низький матеріальний рівень життя родини;
- відсутність власного житла;
- асоціальний спосіб життя, у тому разі наркотична та алкогольна залежність; примушення дітей до жебракування;
- різні форми насильства щодо дітей у сім'ї та державних закладах опіки [2].

Серед причин соціального сирітства, що обумовлені певними внутрішніми проблемами в родині, науковцями виокремлюються:

- народження дитини в громадянському шлюбі;
- відмова матері від новонародженої дитини;
- незадовільні матеріальні умови;
- жорстокість з боку батьків;
- алкоголізм, наркоманія матері чи батька [5].

Одними з форм роботи з сім'ями, що спрямовані на попередження виникнення дітей, позбавлених батьківського піклування, Т. Перепелюк та Н. Харченко виділяють

такі:

- інспектування та вивчення житлово-побутових умов з метою своєчасного виявлення потенційних проблемних сімей;
- соціальний супровід / соціальне супроводження родини, що включає в себе надання соціальних послуг задля вирішення труднощів та мінімізації негативних наслідків;
- надання соціальних послуг усім членам родини за відповідною карткою отримувача послуг [5].

Ще одним напрямом профілактики соціального сирітства є запобіганням ранньому соціальному сирітству. Основним його завданням є робота із молоддю з метою створення у неї переконань про цінність відповідального батьківства:

- серед студентів та батьків у рамках роботи Шкіл відповідального батьківства;
- серед молодих жінок у рамках консультацій при пологових будинках;
- серед вагітних жінок та жінок, які планували відмовитися від своєї дитини після її народження;
- серед сімей, діти яких тимчасово перебувають у дитячих будинках з метою їх повернення;
- серед учнів та студентів в рамках діяльності мобільних консультативних пунктів [6].

Сучасний стан соціального сирітства характеризується розгалуженою низкою чинників, які перешкоджають як власне процесу дослідження проблеми, так і пошуку шляхів її вирішення. До таких чинників належать:

- воєнні конфлікти;
- зростання кількості біженців;
- погіршення матеріального становища населення;
- знецінення інституту сім'ї через зниження стабільності шлюбу;
- послаблення або взагалі відмова від релігійних традицій;
- кризове становище державних інститутів у сфері сім'ї.

Таким чином, на нашу думку, кожна держава має приділяти увагу питанню вирішення проблеми соціального сирітства і одним із таких шляхів може бути формування відповідального та свідомого батьківства.

Література

1. Артюшкіна Л. М. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. 268 с.
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр навчальної літератури, 2019. 208 с.
3. Брутман В. Н. Причини соціального сирітства. *Соціальна робота*. 1994. № 5. С.11-12.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови: [близько 250000 термінів / уклад. та гол. ред. В. Т. Бусел]. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
5. Соціальна профілактика сирітства: матеріали наук.-практ. семінару від 20 бер. 2018 р. Київ, 2018. 95 с. [Електронний ресурс]. URL: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u279/zbirnik_15_04.pdf
6. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми: посіб. у 2-х ч.; Ч. 2 (Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми) / А. В. Аносова, О. В. Безпалько, Т. П. Цюман та ін. / за заг. ред.: Т. В. Журавель, З. П. Кияниці. Київ: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 352 с.
7. Яковлева В. А. Подолання наслідків соціального сирітства як показник безпеки життєдіяльності суспільства [Електронний ресурс]. *Духовність особистості*. 2011. Вип. 6. С. 205-212. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp_2011_6_26.pdf

НАЛАГОДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ ТА БАТЬКІВ ЩОДО ДОПОМОГИ УЧНЯМ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВІД ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

Гончарова Віра Василівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – д-р пед. наук,
доц. Лісовець О. В.

Захист дітей від жорстокості, попередження злочинів проти них є надзвичайно важливим, соціально значущим і актуальним завданням, вирішення якого носить міждисциплінарний характер. У діяльність щодо припинення насильства повинні залучатися працівники правоохоронної системи, органів опіки та піклування, представники соціальної та педагогічної спільнот, співробітники медичної і психологічної служб. Однак, часто зусилля зі створення ефективної системи профілактики та припинення насильства щодо дітей, надання допомоги жертвам жорстокого поводження розбиваються через перешкоди: відомча обмеженість і міжвідомча роз'єднаність, суб'єктивізм у виборі недержавних організацій для співпраці, відсутність єдиних методичних і системних підходів в організації профілактичної роботи; ігнорування профілактичної спрямованості в роботі з дітьми і сім'єю; відсутність законодавчих норм і правозастосовної практики щодо захисту і реабілітації жертв, що посилюється правовою неосвіченістю і недовірою населення до правоохоронних органів, низькими матеріальними статками, що не дозволяють звертатися за кваліфікованою юридичною допомогою; несформованістю у фахівців навичок спілкування з жертвою, що веде до приховування або замовчування фактів насильства; відсутність ефективно діючої і доцільно організованої реабілітаційної системи.

Насильство над дітьми – це широке поняття, яке включає різні види поведінки батьків та опікунів, інших родичів, вчителів, вихователів, будь-яких осіб, які старші або сильніші. Насильство в закладах освіти має різну природу і характер, проявляється як у формі одноразових насильницьких дій, так і у вигляді постійних знущань, принижень і систематичного цькування (булінг). Особливу небезпеку становить систематичне насильство – цькування або булінг [3, с. 140].

Булінг (від англ. bully – хуліган, задирака, грубіян, «to bully» – задиратися, знущатися) – тривалий процес свідомого жорстокого ставлення, агресивної поведінки, щоб заподіяти шкоду, викликати страх, тривогу або ж створити негативне середовище для людини. Особливою ознакою булінгу є довготривале «відторгнення» дитини її соціальним оточенням. Часто саме в сім'ї діти отримують перший досвід насильства і згодом переносять його на однолітків [2, с. 18]. За результатами дослідження UNICEF, кожна четверта дитина (24 %) зазнала булінгу з боку однокласників протягом останніх трьох місяців, а 67 % пережили прояви такого насильства.

Шкільне насильство – надзвичайно складна проблема, і під час її вирішення необхідно враховувати різні фактори. Такий комплексний підхід передбачає участь самих здобувачів освіти; залучення батьків, педагогічних керівників і громади; взаємозв'язок політики, законодавства та практики; визначення індикаторів насильства і дотримання принципів прав людини з урахуванням їх універсального характеру і культурних традицій.

Як молодші школярі, так і старшокласники мають неодмінно звертатися за допомогою до дорослих – учителів і батьків. Допомога дорослих потрібна особливо, якщо дії кривдників можуть завдати серйозної шкоди фізичному та психічному здоров'ю [4, с. 132].

У закладі освіти вирішальна роль у боротьбі з булінгом належить педагогічним працівникам. Проте впоратися з цією проблемою вони зможуть тільки за підтримки, злагодженої взаємної роботи керівництва школи, батьків, представників місцевих органів влади та громадських організацій.

Поради батькам з боку педагогічних працівників є надзвичайно важливими для допомоги учням, які постраждали від шкільного насильства. Найбільш дієвими є такі:

1. Перш за все необхідно вдома ліквідувати атмосферу, що сприяє перетворенню дитини на «жертву». Ніякої надмірної опіки чи, навпаки деспотизму, покарань та побиття за провину.

2. Окрім того необхідно обов'язково питати дитину, як справи у неї у школі, маючи на увазі не тільки оцінки, а й відносини з однокласниками. Обережно задавайте питання, оскільки цькування може бути не тільки відкритим, а й прихованим, пасивним, наприклад: небажання сидіти за однією партою, грати в одній команді, ігнорування тощо. Якщо ви відчули певні негаразди, поговоріть з дитиною та її класним керівником.

3. Якщо булінг уже відбувся, зважте його масштаби. Якщо це проблема між двома дітьми, яка може бути залагоджена власними силами, краще надати дитині можливість самостійно розібратись та навчитись відстоювати власні інтереси.

4. Якщо ж третирування набуло вже великих розмірів, проаналізуйте разом з дитиною, чи зможе вона сама захистити себе та відновити свій авторитет у класі. Наприклад, якщо дитину дразнять з-за надмірної ваги варто записати її у спортивну секцію.

5. Якщо ваша дитина дуже скромна та невпевнена у собі – допоможіть їй стати більш впевненою, адже підвищення самооцінки робить людину більш врівноваженою та терпимою до цькувань оточуючих. З'ясуйте, які гуртки відвідують її однокласники, чим займаються у позаурочний час. Можливо вашій дитині теж захочеться відвідувати якусь із цих секцій, у результаті чого вона зможе встановити контакт з деякими однокласниками. Заохочуйте дитину до активної участі у загальношкільних заходах, які зближують дітей та допомагають їм набути впевненості у собі.

6. У особливо важких випадках, якщо ваша дитина, з певних причин, стала ізгоєм у класі, приверніть увагу класного керівника та шкільного психолога до проблеми. В цьому випадку вам конче необхідною буде допомога фахівців.

7. І пам'ятайте: ваша любов та підтримка допоможуть дитині впоратися зі складною ситуацією.

Виокремимо дії батьків при різних видах булінгу:

1) вербальному: перш за все, батьки мають вчити своїх дітей поваги; на прикладі власної моделі поведінки зміцнювати їхню думку про те, що кожний заслуговує доброго ставлення (дякуйте вчителям, хваліть дитину та її друзів, виявляйте добре ставлення до працівників магазинів, бібліотек, транспорту, будь-яких закладів). Варто розвивати самоповагу дітей і вчити їх цінувати свої сильні сторони. Найкращий захист, який можуть запропонувати батьки, – це зміцнення почуття власної гідності й незалежності своєї дитини та її готовності вжити заходи в разі потреби. Варто обговорювати і практикувати безпечні, конструктивні способи реагування дитини на слова або дії булера, основні фрази, які дитина може сказати своєму кривднику переконливим, але не ворожим тоном, наприклад: «Твої слова неприємні», «Дай мені спокій» або «Відчепись», «Ти робиш мені боляче, я можу зробити тобі так само», «Я не буду терпіти знущання»;

2) фізичному: у разі підозри, щодо фізичного насильства, батьки мають з'ясувати ситуацію (почати випадкову розмову – спитати, як справи у школі, що відбувалось під час обіду чи на перерві, по дорозі додому). Потрібно намагатися стримувати емоції, документувати дати й час інцидентів, пов'язаних зі знущаннями, відповідну реакцію залучених осіб та їх дії. Якщо потрібна додаткова допомога за

межами школи, варто звернутися до місцевих правоохоронних органів. Існують закони про боротьбу із залякуванням і домаганнями, які передбачають оперативні коригувальні дії;

3) соціальному, при примусовій ізоляції дитини: тактика ізоляції припускає, що когось навмисно не допускають до участі в роботі групи або класу, участі у грі, заняттях спортом чи позаурочній діяльності. Батьки мають використовувати вечірній час, щоб порозмовляти з дітьми про те, як пройшов їхній день, допомагати їм у всьому шукати позитивні моменти, звертати увагу на позитивні якості дітей і переконатися, що вони знають, що є люди, які їх люблять і завжди готові подбати про них. Зосередитись на розвитку талантів та інтересів дитини до музики, мистецтва, спорту, читання й позашкільних заходів, для побудови взаємин поза школою;

4) при кібербулінгу: повідомлення образливого характеру можуть поширюватись анонімно і швидко, що призводить до цілодобового кіберзалякування, тому батьки мають встановити домашні правила користування Інтернетом, домовитись з дитиною про тимчасові обмеження, згідно її віку. Важливо бути обізнаними щодо популярних і потенційно образливих сайтів, додатків і цифрових пристроїв, перш ніж дитина почне використовувати їх. Якщо кіберзалякування загострюється й містить погрози та повідомлення явного сексуального характеру, варто звернутися до правоохоронних органів.

Важливо, щоб усі дії допомоги у випадку булінгу батьки робили спокійно і впевнено, даючи дітям позитивний емоційний ресурс захищеності, підтримки. Своє хвилювання і тривогу можна обговорювати з іншими дорослими, наприклад, іншими батьками, діти яких були жертвами булінгу. Варто також активно взаємодіяти з педагогами, що дозволить комплексно і системно відстежувати ситуації булінгу у закладі освіти.

Література

1. Максимова Н. Ю. Мілютіна К. Л. Соціально-психологічні аспекти проблеми насильства. Київ: Комітет сприяння захисту прав дітей, 2003. С. 203.

2. Насильству немає виправдання: добірка матеріалів на допомогу протидії насиллю / Сумська обл. універс. наук. б-ка ; уклад. Т. І. Касьяненко, Ж. П. Швачко. Суми, 2017. 33 с.

3. Стромило А. П., Мукомел С. А. Насильство над дітьми та його наслідки. *Вісник Черкаського університету. Науковий журнал*. 2010. № 121. С. 140-143.

4. Юрків Я. І. Сутність та зміст соціального феномену «насильство в сім'ї». *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2013. Вип. 27. С. 234-237.

ПРЕВЕНТИВНІ ЗАХОДИ ЩОДО ВИНИКНЕННЯ АЛКОГОЛЬНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ СЕРЕД ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ІЗ СІМЕЙ УЧАСНИКІВ АТО/ООС

Данько Дарина Вікторівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Хлеб'юк С. Р.

У нашій країні особливої уваги набуває проблема попередження і подолання негативних проявів у поведінці дітей підліткового віку. Особливої уваги потребує превентивна діяльність щодо запобігання розвитку алкогольної залежності неповнолітніх із сімей учасників АТО/ООС та формування в них позитивних життєвих навичок.

На сьогоднішній день рівень споживання алкоголю в Україні є одним із найвищих у світі й становить близько 12-13 літрів абсолютного спирту на душу населення за рік (неофіційна статистика повідомляє про 20 л). Відомо, що пиво є

перехідним алкогольним напоєм для молоді, які пізніше починають вживати щось міцніше. Виявляється, що 22 % українських підлітків почали вживати алкоголь ще до 13 років [4].

По вживанню алкогольних та слабоалкогольних напоїв серед дітей підліткового віку Україна має першість у світі. Дане явище починає стрімко поширюватися. Вплив алкоголю на організм підлітків має свої особливості. Наркологи стверджують, що він негативно впливає на нервову систему. Вживання алкогольних напоїв здатне швидко викликати в несформованому підлітковому організмі серйозні захворювання внутрішніх органів. Алкоголь швидкими темпами розповсюджується по організму, потрапляє до всіх органів тіла та за пару хвилин – до мозку. Речовина здатна уповільнити його роботу, гальмувати процеси накопичення інформації та її відтворення.

Алкогольні речовини можуть провокувати короточасну втрату пам'яті, появу галюцинацій, сприяти розвитку токсичної енцефалопатії (пошкодження мозку, внаслідок вживання алкоголю) і, як наслідок, - відставання у психічному розвитку, зниження успішності у школі, стрімке погіршення стосунків з однолітками в класі.

У підлітковому віці вплив алкогольних речовин має значно серйозніший ефект, оскільки руйнівний вплив, наприклад, на печінку відбувається значно швидше, ніж у дорослої людини і практично на останніх стадіях не піддається лікуванню.

Вживання алкогольних напоїв на постійній основі здатне вражати органи слуху та зору, також можуть погіршуватися смакові рецептори та нюхові аналізатори.

Так як мозок контролює м'язи, вживання навіть незначної кількості токсичної речовини призводить до послаблення контролю, неповнолітній здатен втрачати швидкість реакцій та рівень координації.

Здійснення превентивних заходів щодо алкогольної залежності та пропаганда здорового способу життя серед дітей підліткового віку із сімей учасників АТО є важливим напрямом роботи соціальних педагогів.

Питанням збереження та зміцнення здоров'я підлітків знайшло відображення в дослідженнях таких науковців Б. Кобзаря, Є. Постовойтова, С. Слюсаренко, В. Яковлева та ін. Вони стверджують, що превентивна освіта є важливим чинником попередження виникнення стійкої алкогольної залежності.

Превентивна освіта дітей підліткового віку із сімей учасників АТО/ООС – це діяльність, яка здійснюється цілеспрямовано та комплексно у процесі взаємодії особистості із соціальними інституціями. Метою здійснення цієї роботи є формування відповідальної поведінки дитини підліткового віку, імунітету до негативного впливу оточення, профілактика негативних проявів поведінки та позитивний розвиток особистості у фізичному, психологічному, духовному та соціальному плані. Це чітка система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, освітнього, інформаційно-освітнього та організаційного змісту, спрямованих на формування позитивних соціальних установлень, попередження вживання психоактивних речовин, запобігання суїцидів тощо. Вони є пріоритетним напрямом діяльності держави, всіх виховних інституцій і здійснюється в інтересах дитини підліткового віку, суспільства.

Превентивне виховання в освітньому середовищі серед дітей учасників АТО/ООС містить просвітницьку діяльність щодо шкоди вживання алкогольних напоїв та його впливу на здоров'я, розвиток життєвої компетентності підлітка, особистісного потенціалу дитини та навичок пошуку вирішення проблем оптимальним шляхом [1].

Дослідники виділяють наступні функції превентивного виховання:

- діагностично-прогностична функція (полягає у з'ясуванні причин відхилення у поведінці дітей учасників АТО/ООС та пошук шляхів і способів превентивного втручання в ситуацію розвитку особистості)

- корекційно-реабілітаційна (передбачає втручання в негативну ситуацію розвитку підлітка та подолання негативних проявів, формування здорового способу життя);

- освітньо-консультативна (надання якісної консультативної інформації та нейтралізація форм та видів негативних явищ);

- інтерактивно-просвітницька (збір, аналіз та поєднання зарубіжного та вітчизняного досвіду превентивного виховання);

- організаційно-методична (передбачає опрацювання та дослідження соціально-педагогічних факторів розвитку схильності підлітків до негативних тенденцій та залежностей, розробку заходів щодо профілактики та усунення соціально-неприпустимих явищ) [2].

Основним завданням превентивного виховання дітей із сімей учасників АТО/ООС є створення умов для формування позитивних навичок особистості. Вони сприяють виробленню стійкості до негативних впливів оточуючого середовища дитини.

До таких навичок відносяться:

- навички, що сприяють фізичному здоров'ю (раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні навички, режим праці та відпочинку);

- життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю (навички ефективного спілкування, співчуття, розв'язання конфліктів, поведінки в умовах тиску або погроз);

- життєві навички, що сприяють духовному розвитку та психічному здоров'ю (навички самоконтролю, самоусвідомлення та самооцінки, мотивації успіху та тренування волі, аналіз проблем та ухвалення рішень, визначення життєвих цілей) [3].

Превентивне виховання повинно спрямовуватися: на запобігання залучення дітей підліткового віку до негативних компаній, через соціально-педагогічну зорієнтовану діяльність; на стимулювання неповнолітніх із сімей учасників АТО/ООС до формування здорового способу життя і позитивної соціальної орієнтації; на донесення інформації щодо шкоди вживання алкогольних напоїв та їх наслідків.

На даний час, проблема із вживанням алкогольних напоїв у дітей та підлітків виходить на загальнодержавний рівень і передбачає консолідацію зусиль різних відомств та провідної ролі системи освіти.

Превентивні заходи повинні спиратися на дві головні стратегії: формування та популяризація вільних від алкоголю норм у молодіжному середовищі, а також орієнтація засобами маркетингу на нові види і форми проведення вільного часу.

Алкогольна залежність є руйнівним процесом для особистості підлітка. Ця проблема позбавляє здатності керувати собою та своїм життям, має негативний вплив на адаптацію та перешкоджає позитивному формуванню життєвих установок

Тож, задля майбутнього благополуччя підростаючого покоління важливим аспектом є превентивна освіта і виховання, які спрямовані на запобігання вживання алкогольних напоїв підлітків, шляхом розробки сучасних профілактичних програм.

Література

1. Грицик Л. А. Соціально-психологічний супровід дітей учасників АТО в умовах загальноосвітнього закладу. Методичний посібник. Вінниця: ММК, 2016. 46 с.

2. Левшунова Н. Теоретичні та практичні основи профілактики залежності в підлітків. *Психолог*. 2009. № 35. С. 11.

3. Навички заради здоров'я. Навчання здоровому способу життя на засадах розвитку життєвих навичок. *ВООЗ : Інформаційна серія „Здоров'я в школі”. Документ 9. К. : Кобза, 2004. 123 с.*

1. Ягодинський В. В. Профілактика негативних явищ серед учнівської та студентської молоді. Видавництво європейського університету. Київ, 2003. С. 168

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Дідиченко Роман Сергійович

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук.,
доц. Хлеб'юк С. Р.

Одним із найголовніших завдань роботи з підлітками є допомога у формуванні соціальної компетентності особистості – набору знань, вмінь, навичок, ставлень, які необхідні особистості для ефективного існування в соціумі. Метою діяльності соціального педагога, який працює над формуванням соціальної компетентності є задоволення потреб та інтересів дітей, розвиток їх творчого потенціалу та здібностей у різних видах активності, допомога у профорієнтаційній діяльності, розвиток вмінь та навичок, які необхідні для існування в соціумі. При цьому дуже важливим є правильний підбір форм та методів роботи. Фактором, на який потрібно в першу чергу звертати увагу при виборі – є вікові особливості підлітків, а саме потреба в життєвому самовизначенні, спрямованість на майбутнє, визначення життєвих цілей та перспектив, майбутньої професії.

Серед сучасних форм роботи з підлітками особливо ефективними є інтерактивні форми, сутність яких полягає в активній взаємодії усіх учасників навчального та виховного процесу. Використання інтерактивних форм дає можливість фахівцю як здійснювати навчальний вплив (подавати інформацію, формувати певні навички), так і діагностувати наявний рівень соціальної компетентності дитини підліткового віку.

Головними перевагами інтерактивних форм в роботі з учасниками процесу є висока результативність їх впливу на засвоєння необхідних знань та формування практичних навичок. Інтерактивні форми, на відміну від традиційних, дають змогу за один і той же проміжок навчального часу підвищити ефективність роботи; сприяють формуванню вміння співпрацювати в команді, розвитку гуманних, толерантних стосунків між учасниками навчально-виховного процесу; формують у них власний досвід, знання, вміння та ціннісні орієнтації.

Інтерактивні форми роботи поділяються на: ігрові, театралізовані, художньо-прикладні, інтелектуально-пізнавальні, проекти.

Використання ігрових форм в роботі з формування соціальної компетентності підлітків передбачає їх обов'язкову активність, участь у ігровому дійстві, з оптимізацією особистого досвіду, знань, навичок поведінки, засвоєних ціннісних орієнтацій. До ігрових форм можна віднести: квести, ігрові програми, акції, флешмоби, тематичні дискотеки, комп'ютерні ігри тощо. На думку О. Ярулова, введення учнів у простір ігрових технологій, насамперед тих, що сприяють розвитку дитячого самоуправління, є дієвою колективною формою роботи із школярами, спрямованою на формування в них культури соціальної компетентності.

Також до ігрових форм роботи спрямованих на підвищення соціальної компетентності відносять комп'ютерні ігри. Так, Т. Самсонова у своїх дослідженнях розкриває можливості використання у процесі формування соціальної компетентності підлітків комп'ютерних ігор, що моделюють реальні життєві ситуації, навчають дітей приймати зважені рішення та здійснювати обдумані вчинки.

Театралізовані форми роботи розкривають тему за допомогою художніх образів, засобів театралізації, актуалізації творчих здібностей учасників. Це можуть бути: сюжетно-орієнтовані концерти, форум-театр, вистави тощо. Під час їх проведення і підготовки відбувається творчий процес, до якого залучаються як фахівці, так і учні, тим самим розвиваючи комунікативні вміння підлітків, їх творчий потенціал.

Художньо-прикладні форми інтерактивної взаємодії містять візуальну

інформацію, здійснюють вплив на свідомість завдяки образотворчим засобам, які можуть бути адресовані великій і різномірній аудиторії. До таких форм можна віднести: конкурс малюнків, виставки, читацькі конференції, тематичні вечори, музичну терапію тощо. Н. Голованова зазначає, що такі форми роботи забезпечують виховний вплив на дітей і допомагають їм гармонізувати емоційні переживання, знімають фізичне та психічне напруження, позбавляють від страхів і сором'язливості.[3]

До інтелектуально-пізнавальних форм можна віднести: лекції, бесіди, ігри «Що? Де? Коли?», або «Брейн-ринг» тощо.

Проекти – це форми роботи (свого роду дослідження), які здійснюються протягом тривалого часу і допомагають підліткам розвивати соціальні компетентності, вчать самоорганізації та плануванню свого часу, сприяють налагодженню взаємодії між учасниками. Однією з найголовніших відмінностей, яка позитивно відрізняє проектну діяльність від інших форм роботи є те, що у підлітків з'являється реальний досвід вирішення проблеми, вони розвивають свої комунікативні навички, співпрацюють з іншими [2].

В. Циба зазначає, що для належного рівня сформованості соціальних компетентностей індивіда в сучасному суспільстві назріла потреба в розробленні та проектуванні короткотермінових та довготермінових програм, які допоможуть не лише реалізувати свій потенціал, а й отримати реальний життєвий досвід необхідний для подальшого існування в соціумі.

Схожої думки дотримується і Т. Кондратова, яка вказує на високу педагогічну ефективність технології соціального проектування, що дає можливість залучити підлітка до соціально корисної діяльності, забезпечуючи розвиток його соціальних навичок взаємодії.

П. Вербицька у своїх працях про методи та форми підвищення соціальної компетентності вважає за необхідне залучення школярів до громадської діяльності – активної участі в житті школи, класу, місцевої громади [1].

Науковці і практики підкреслюють ефективність таких форм роботи з підлітками, які підлягають класифікації в залежності від кількості учасників. Серед них:

- масові форми роботи. Такі форми роботи не мають чіткої організаційної структури. Це можуть бути концерти, фестивалі, флешмоби тощо;

- групові форми роботи. Вони мають чітку організаційну структуру і відносно постійний склад учасників, об'єднаних спільними інтересами. До таких форм відносять гуртки, тренінги, конкурсні програми, ігри, екскурсії тощо;

- індивідуальні форми роботи. Це можуть бути різноманітні арт-терапевтичні методики, ігротерапія, бесіди, консультації тощо.

Т. Камчиць, З. Кейліна виділяються так звані «об'єднуючі форми роботи», до яких можна залучати дітей різного віку з різними інтересами. До таких форм відносять клуби за інтересами.

С. Учурова в своїх дослідженнях вважає групові форми роботи одними з найефективніших. Вона вважає, що учень через організовану групову діяльність виробляє навички міжособистісного спілкування, набуває вмінь вирішувати конфліктні ситуації, виконувати різні ролі, будувати програму спільної діяльності, тобто розвиває ті якості, які становлять сутність соціальної компетентності.

Можна зробити висновок, що на даний момент існує достатня кількість інтерактивних форм та методів розвитку соціальної компетентності підлітків. Всі вони є по своєму ефективним і використовуються в залежності від цілей і мети діяльності. Дуже важливим є надання пріоритету у роботі з підлітками виховним методам не вербального, а діяльнісно-практичного характеру, завдяки яким дитина могла би глибше пізнавати життєві реалії, визначати свої життєві плани, розробляла проекти власної життєдіяльності.

Особливу увагу в процесі соціально-компетентнісного розвитку школярів слід звернути на тих дітей, які мають проблеми в соціальному становленні, добираючи способи соціально-виховного впливу на них, які не є для них психо-травмуючими. Ефективність формування та розвитку соціальної компетентності дітей підліткового віку залежить від організації комплексного підходу на засадах особистісно-орієнтованого навчання

Література

1. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: монографія. Київ: Генеза, 2009. 384 с.
2. Виховання особистості у добродійній діяльності : метод. посіб. / під заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. Ніжин: ПП Лисенко, 2015. 192 с.
3. Голованова Н. Ф. Подходи к воспитанию в современной отечественной педагогике. *Педагогика*. 2007. № 10. С. 38-47.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІЯЛЬНОСТІ МУЗИЧНОЇ ШКОЛИ

Довгошея Тетяна Андріївна

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

Розвиток мистецької освіти в Україні сягає своїм корінням у глибоку давнину. Особливого значення набула саме музична освіта, яка є особливо важливою складовою у вихованні молодого покоління. Найважливішою ознакою музичного мистецтва є його включення до усіх сфер суспільного життя. У ньому поєднуються традиції і новаторство, збереження культурного наслідку, що сприяють духовному розвитку особистості. Всі ці аспекти тісно між собою пов'язані і несуть в собі важливе культурне покликання – створення установ, які на професійному та державному рівні сприятимуть цьому розвитку. Однією з таких установ є музична школа – перша культурна сходи́нка для кожної дитини, яка допомагає розвинути усі ці навички, розкрити таланти, які обов'язково знадобляться у житті.

Музична школа є закладом позашкільної освіти сфери культури і здійснює свою діяльність відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про культуру», інших законів України, актів Президента України, Кабінету Міністрів України, наказів Міністерства культури України, рішень засновників мистецьких шкіл, у тому числі місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, прийнятих в межах їх повноважень, визначених законами України, а також цього Положення і власного статуту [6].

В Україні дитячі музичні школи поряд зі школами естетичного виховання офіційно іменуються як мистецька школа. Цю назву було впроваджено після прийняття нового Закону України «Про освіту» 05 вересня 2017 р. на зміну попередньої назви – «Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад». Згідно з цим Законом, мистецька школа – заклад спеціалізованої мистецької освіти: музична, художня, хореографічна, хорова, школа мистецтв тощо, який надає початкову мистецьку освіту. Заклад надає державні гарантії естетичного виховання через доступність до надбань вітчизняної і світової культури, готує підґрунтя для занять художньою творчістю, а для найбільш обдарованих учнів – до вибору професії в галузі культури та мистецтва [2]. Заклад може входити до складу навчально-виховних комплексів, навчально-виховних об'єднань з дошкільними, загальноосвітніми та іншими навчальними закладами, а також може мати філії [2]. Фінансування закладів здійснюється за рахунок коштів відповідних бюджетів та плати за навчання учнів. Основним джерелом фінансування закладів є кошти відповідних

бюджетів [1].

Мета музичної школи, що зосереджує різнобічну музичну освіту, полягає в тому, щоб: зробити музику надбанням не тільки обдарованих дітей, а й учнів із «середніми» музичними здібностями; виховання справжніх любителів музики – активних слухачів, учасників домашнього музикування та інших сфер дозвілля. Розв'язання цієї проблеми започатковано дослідниками (В. Виноградовим, В. Чередовим, Г. Цукерман) та вітчизняними науковцями (Т. Башинською, О. Кіліченко, В. Міляєвою, О. Савченко, В. Тименко). Аналіз теоретичних і методичних джерел із зазначеної проблеми свідчить про значні зміни в поглядах, як на зміст взаємодії з батьками, так і на вимоги до особистості педагога (Т. Голубєва, Л. Островська, В. Павленчик та ін.) [2, с. 17].

До завдань діяльності музичної школи слід віднести наступні:

- розглянути сутність, форми і методи соціально-педагогічної діяльності музичних шкіл;
- проаналізувати сучасний стан соціально-педагогічної діяльності музичних шкіл;
- виявити критерії та показники ефективності соціально-педагогічної діяльності в музичних школах;
- обґрунтувати шляхи удосконалення науково-методичної діяльності в умовах музичної школи.

Музична школа провадить свою діяльність за такими *напрямами позашкільної освіти*:

1. художньо-естетичний, що забезпечує розвиток творчих здібностей, обдарувань та набуття здобувачами практичних навичок, оволодіння знаннями у сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва;
2. мистецький, що забезпечує набуття здобувачами спеціальних мистецьких виконавських компетентностей у процесі активної мистецької діяльності.

До *напрямів роботи* музичної школи слід віднести:

1. Вокальний відділ – опанування дітьми мистецтва співу, артистизму та концертних виступів. До складу відділу входять такі заняття, як вокал та хоровий спів.
2. Відділ спеціального фортепіано – вивчається як базова дисципліна і як основний предмет для вивчення в музичній школі. У кожній музичній школі фортепіано – є обов'язковим і базовим предметом. Вивчення на цьому інструменті дає необхідні навички гри та розширює спектр можливостей виконавця.
3. Відділ народних інструментів – вивчення та створення дітьми автентичної музики, уміння сприймати та втілювати народну музичну творчість, поважати традиції і розкривати таланти.
4. Відділ музично-теоретичних дисциплін – вивчення дітьми музичної грамотності. Основний предмет – сольфеджіо, він є основою музичної грамотності.
5. Концертмейстерський відділ – основна діяльність відділу – акомпанування для всіх юних виконавців музичної школи. Функція цього відділу – комунікаційна, він веде співпрацю з керівниками фахових дисциплін, тому що бере участь у всіх виступах учнів на концертах.

Також існують інші напрями діяльності в музичній школі, це і відділ духових та ударних інструментів, відділ струнно-смичкових інструментів – але ці відділи зустрічаються не в усіх музичних школах.

Музика – це цілий світ, увійти в який може той, хто розуміє її мову, що відкриває можливості загального спілкування. Але, як і будь-яка інша мова, вона потребує вивчення. І кожній дитині треба надати цю можливість, незалежно від її здібностей. З одного боку, дитину треба зацікавити. З іншого – прищепити їй необхідні навички, без яких неможливий подальший розвиток не тільки майбутнього професіонала, але й слухача, музичного аматора [2, с. 7].

На сьогодні, музична школа є закладом позашкільної освіти сфери культури і здійснює свою діяльність відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про культуру», інших законів України, актів Президента України, Кабінету Міністрів України, наказів Міністерства культури України, рішень засновників мистецьких шкіл, у тому числі місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, прийнятих в межах їх повноважень, визначених законами України, а також цього Положення і власного статуту [5].

Основним видом діяльності музичної школи є освітня і мистецька діяльність, яка включає організацію, забезпечення та реалізацію мистецько-освітнього процесу з метою формування у здобувачів початкової музичної освіти компетентностей, передбачених освітньою програмою. Основними функціями музичної школи є:

- надання початкової музичної освіти;
- організація, забезпечення та провадження освітнього процесу для набуття здобувачами спеціальних здібностей, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, формування у них теоретичних і практичних (у тому числі виконавських) загальних та професійних компетентностей початкового рівня в обраному виді мистецтва;
- створення умов для професійної художньо-творчої самореалізації особистості здобувача початкової мистецької освіти;
- популяризація академічного та народного мистецтва, долучення до нього широкого кола громадян незалежно від місця проживання, віку та сфери зайнятості;
- формування потреб громадян у якісному культурному та мистецькому продукті, здобутті додаткових компетентностей у сфері культури, мистецтва, пробудження їх інтересу до творчості, спілкування з мистецтвом, мистецьких практик;
- пошук та підтримка обдарованих і талановитих дітей з раннього віку, розвиток їх мистецьких здібностей;
- здійснення інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- створення умов для набуття здобувачами первинних професійних навичок і вмій, необхідних для їхньої соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності;
- виховання громадянина України шляхом вивчення та виховання поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу, етносів України, а також інших націй і народів;
- здійснення творчої мистецької, інформаційної, методичної, організаційної роботи [5].

Музична школа у своєму статуті може визначати додаткові функції, що не суперечать її основному виду діяльності та законодавству.

Права та обов'язки учнів визначаються статтею 53 Закону України «Про освіту», статтею 20 Закону України «Про позашкільну освіту», цим Положенням та статутом мистецької школи [3].

Отже, викладання музичного мистецтва несе в собі великий естетичний потенціал – саме музична школа є центром культури та естетичного виховання, які формують творчий, інтелектуальний та духовний розвиток підростаючого покоління.

Література

1. Дитяча музична школа: матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
2. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія. Київ: Промінь, 2006. 432 с
3. Сучасна мистецька освіта: реалії та перспективи: зб. тез наук.-практ. семінару / Редкол.:О.М. Грисюк, В.М. Малиневська, С.В. Малишко, С.В. Сакір, В. М. Суховерський. Чернігів: Чернігівська філія НАКККіМ, 2018. 320 с.

4. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.
5. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу. *Початкова школа*. 2001. № 5. С. 40.
6. Про затвердження Положення про мистецьку школу: наказ Міністерства культури України від 09.08.2018 №686 *Офіційний вісник України* 2018. I Загальні положення.
7. Про культуру: наказ Міністерства культури України від 14.12.2010 №2778-VI. *Відомості Верховної Ради України*. 2011, № 24, Ст.168.
8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10-22.
9. Про затвердження Положення про мистецьку школу: Наказ Мін-ва культури України. Ст.13 Закону України «Про позашкільну освіту» від 06. 08. 2001 № 523.

PEDAGOGIKA SERCA – MIŁOŚĆ W WYCHOWANIU

Dudek Aneta

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w
Chełmie

Promotor – dr Bejger H.

*Ani czas, ani mądrość nie zmieniają człowieka
– bo odmienić istotę ludzką zdolna jest wyłącznie miłość.*

Paulo Coelho

Rysunek serca zwykle kojarzy się z wartością jaką jest miłość. Wprowadza ona człowieka w świat cennych wartości. Człowiek dostrzega ją ciągle np. w spojrzeniach osób zakochanych, w przytuleniu dziecka do matki. Słowo miłość składa się tylko z 6 liter i 2 sylab, a pomimo to ma wielki i potężny zakres. To właśnie ono potrafi zmieniać bieg historii, inspirować, pocieszać, okrywać chwałą, ale także i niszczyć. Obecnie słowo to wykorzystywane jest tak często i bezmyślnie, że może znaczyć albo wszystko, albo nic. Zadając pytanie: Czym właściwie jest miłość? od dzieci czy młodzieży możemy uzyskać wiele odpowiedzi, ale nie zawsze będą one nas satysfakcjonowały. Dlatego ważna jest tutaj rola rodziców, nauczycieli czy innych opiekunów, aby mogli wskazać młodym ludziom drogę do żyjącej w nich miłości [2, s. 15]. Odpowiadając na postawione wcześniej pytanie najbardziej właściwa zdaje się odpowiedź: „*miłość nie mówi, ona Kocha*” [2, s. 69]. Natomiast wychowanie, w najszerszym swoim znaczeniu, jest określane jako działania, które zmierzają do pozyskania wiedzy i umiejętności. Są spontaniczne i celowe, dzięki nim człowiek rozwija umiejętności wartościujące, kompetencje do działania, kształtuje zachowania, charakter i tożsamość na różnych etapach życia [12]. W. Okoń określił wychowanie jako „świadomie organizowaną działalność społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka” [8, s. 445].

Maria Łopatkowa wprowadziła termin, jakim jest „pedagogika serca” [7, s. 13]. Jako odrębny nurt w pedagogice humanistycznej wynika ona z filozoficznej potrzeby poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące sensu życia. Uczy nas kierować się sercem w postępowaniu, pomaga w rozwiązywaniu konfliktów oraz kształtuje motywację prospołeczną [11, s. 19].

Głównym elementem sfery emocjonalnej człowieka są uczucia, a przejawy takie jak: przeżycia zmysłowe, nastroje, emocje, humory, uczucia, przyciąganie emocjonalne lub awersja są przedmiotem wychowania[1]. Zatem jeżeli przyjmiemy, że miłość jest wartością, to procesy wychowania do miłości powinny zawierać:

- „Zapoznanie wychowanka z miłością jako wartością.

- Doprowadzenie do zrozumienia miłości jako wartości istotnej dla każdego człowieka.
- Internalizowanie miłości, nadanie sensu swojej życiowej aktywności poprzez porządkowanie jej doboru.
- Stosowanie wartości, postępowanie według wartości, to tzw. urzeczywistnienie wartości” [9].

Dlatego pedagogika serca ma również zadanie polegające na tym, aby pomóc kolejnym generacjom rodziców, nauczycieli, wychowawców, katechetów, polityków, instruktorów odchodzić od pedagogiki przemocy do pedagogiki serca [11, s. 25]. Siła fizyczna oraz psychiczna stosowana w stosunku dzieci powinna być zastępowana siłą duchową, która oparta jest na empatii, uczuciowości, a także racjonalności [11, s. 26].

Dorośli często zrywają tradycyjne więzi poprzez zakazywanie dzieciom np. spotykania się z niektórymi rówieśnikami. Takie zachowanie dorosłych jest złe, ponieważ nie tylko niszczy naturalną dziecięcą przyjaźń, ale również osłabia kontakt rodziców z dziećmi. Coraz częściej rodzice zastępują miłość do dziecka substytutami materialnymi czy finansowymi. Relacje interpersonalne coraz częściej oparte są na interesach, co tylko z pozoru zbliża ludzi do siebie. W obecnym czasie można również zauważyć oddalanie się człowieka od innych, ale i od samego siebie, poprzez utratę wiary we własne możliwości, działania. Dzieje się to za sprawą tego, że ludzie coraz częściej „zakładają maski”, gdyż boją się oceny innych [2, s. 15]. Narastająca presja w środowisku oraz dominujące trendy i mody nie ułatwiają rodzicom wychowywania dziecka zgodnie ze swoimi poglądami i przekonaniem. Troski życia codziennego, ranga interesów przylega do rodziców, ale to nie zwalnia ich z odpowiedzialności wychowawczej [3, s. 3-5].

Postulaty M. Łopatkowej wyprzedzały okres, w jakim żyła i dlatego jej „pedagogika serca” spotykała się z krytyką różnych środowisk. W jej koncepcji wychowania dominuje miłość, która wypiera przymus i siłę. Wychowawca prowadzi dziecko kierując się sercem, co ugruntowuje między nimi relację opartą na miłości, uszanowaniu podmiotowości dziecka oraz jego indywidualności. Celem tej pedagogiki jest: *wychowanie dziecka dobrego, które mogłoby o sobie powiedzieć amo ergo sum* [7, s. 14].

Ludzie nie mogą uciec od wartości, są niejako na nie skazani. Wartościowaniem wypełnione jest całe życie człowieka. Od jednych wartości człowiek ucieka, a inne akceptuje. Rozstrzygając o wartościach, jakie powinny być obecne w wychowaniu, wychowawca powinien wyjść od koncepcji człowieka, określenia ideału wychowania. Miłość w tej koncepcji jest wartością naczelną [2, s. 235-242].

Wychowanie, które wyrasta z miłości, powołuje czyny świadome i wolne. Ideały ze względu na godność osobową człowieka oraz czyny możemy podzielić na dobre i złe. Dobre są te, które uznają godność człowieka oraz służą jego rozwojowi [4, s. 26]. Mówić o miłości jest bardzo łatwo zwłaszcza w odniesieniu do relacji rodzinnych, gdy bierze się pod uwagę tzw. dobre, prawidłowo funkcjonujące rodziny. Zazwyczaj łatwo jest ukazać miłość jako fundament procesów wychowawczych w relacji rodzice – dzieci. Taka powinność często wiąże się z różnego rodzaju nakazami i zakazami, gdy rodzic/wychowawca ma na uwadze dobro nadrzędne dziecka. W ten sposób rozumiana norma może stać się elementem podstawowym każdego wychowania [4, s. 26-28].

Obecnie w Polsce zachodzą znaczące zmiany związane z rodziną oraz jej rozwojem. Statystyki potwierdzają, że maleje liczba zawieranych małżeństw, natomiast wzrasta liczba rozwodów, obniża się również średnia liczba dzieci w rodzinie. Coraz bardziej widoczne są trudności w godzeniu obowiązków zawodowych z obowiązkami rodzicielskimi. Nasuwa się więc pytanie: Jak sprostać zadaniu, jakim jest wychowanie?[3]. Definicje zazwyczaj mówią o wychowaniu jako o procesie, który rozpoczyna się w dzieciństwie i trwa przez całe życie człowieka. Aby osiągnąć sukces [10, s. 8], istotne jest współdziałanie obu podmiotów - wychowawcy i wychowanka. Refleksyjny wychowawca zadaje sobie pytanie, jak mądrze kochać i czy posiada wystarczającą wiedzę, aby temu wyzwaniu sprostać. W wychowaniu

aktualne cele w nieodległej przyszłości mogą stracić swą wartość, gdyż np. nie ma potrzeby ponownie uczyć tego, co dziecko już potrafi i wie [3, s. 5].

W obecnym świecie można zaobserwować, że rodzice i inne osoby wychowujące niejednokrotnie czują się zagubione. Rodzice często nie wiedzą, w jaki sposób mają sprawić, aby czas spędzony z ich dziećmi był najwspanialszą i najbardziej fascynującą przygodą [3, s. 5]. Odpowiedzią jest miłość. Jeżeli rodzice i wychowawcy nie okażą jej dziecku, mogą spowodować poważne deficyty w sferze emocjonalnej. Obecnie „pokarm jakim karmimy dziecko” jest skażony, przepełnia go agresja, nienawiść, zawiść itp. Maria Łopatkowa napisała: „Zdrowie biologiczne dziecko może uszkodzić przez jego fizyczne okaleczenie. Zdrowie psychiczne dziecka można uszkodzić przez jego emocjonalne okaleczenie” [6, s. 5-6].

Aby zapewnić dziecku zdrowie emocjonalne i rozwój uczuć wyższych musimy chronić jego więzi uczuciowe ze światem. Serdeczne relacje z dorosłymi są źródłem cennych doświadczeń dziecka. Obserwując prawidłowe zachowania dorosłych dziecko uczy się empatii, dzięki której staje się zdolne do współczucia czy litości, potrafi zrozumieć czyjś smutek, niepokój, a także ból. Właśnie dzięki empatii dziecko zaczyna przeżywać czyjeś cierpienie tak jak własne. Humanistyczna wyobraźnia uczy dobroci, altruizmu i współczucia [6, s. 6].

Gdy dorośli nie mają czasu, dziecko często jest pozostawione samo ze swoimi problemami. Mały człowiek sam nie jest zdolny interpretować, klasyfikować i oceniać świata. Nie wszystko, czego dziecko doświadcza, służy jego prawidłowemu rozwojowi. Z całą pewnością przerwanie więzi uczuciowych z osobami znaczącymi może okaleczyć dziecko psychicznie, a brak miłości powoduje, że zamiast wychowania pojawia się tresura [6, s. 6-7].

Gdy rodzice i nauczyciele zachęcają dzieci do okazywania emocji, nie tracą w ich oczach autorytetu. Ważne jest, aby nauczyciele byli akceptowani przez uczniów i nastawieni optymistycznie, gdyż przepełnieni miłością oraz optymizmem w codziennych działaniach mogą realizować zamierzone cele [11, s.29-30].

W pedagogice serca ważne jest, aby okazywać szacunek każdemu z ludzi i to powinno być celem oddziaływań wychowawczych. Miłość jest najwyższym z uczuć, jakich możemy doświadczać i warunkiem zdrowia psychicznego. I gdy dziecko rodzi się z miłości dwojga ludzi, jeżeli jest wychowywane w atmosferze miłości, akceptacji, wspierania, prawdopodobne jest to, że w sposób rozsądny i wolny, taki styl bycia będzie uważało za normalny i właściwy, emanując miłością wokół siebie. Dlatego podążając za M. Łopatkową należy uznać, że obowiązkiem wychowawców jest zapewnienie dziecku warunków do nawiązywania i pielęgnowania więzi z otoczeniem. Bo tylko dziecko, które kocha i jest kochane ma szansę wyrosnąć na zdrowego moralnie człowieka [6, s. 28].

Literatura

1. Dziewiecki M., *Poznawanie i przeżywanie własnych uczuć*, https://opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/poznawanie_wl_uczuc.html, [dostęp dnia: 24.04.2021].

2. Furmanek W., *Miłość - zagubiona wartość współczesnej pedagogiki*, Rzeszów 2011.

3. <https://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/117005f0b837ef6448b42c819cf3b2b7> [dostęp: 23.04.2021].

4. Kamiński K., *Restytuowanie cnoty miłości w wychowaniu – poszukiwaniem normalności*, w: *Miłość jako sprawność manualna w wychowaniu*, w: red. I. Jazukiewicz, E. Rojewska, Szczecin 2013.

5. Lewandowska-Tarasiuk E., Łaszczyk J., Śliwierski B. (red.), *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, Warszawa 2020.

6. Łopatkowa M., *Dziecko a polityka czyli walka o miłość*, Warszawa 2001.

7. Łopatkowa M., *Przesłanie pedagogiki serca na trzecie tysiąclecie*, w: *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, red. E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczuk, B. Śliwerski, Warszawa 2020.

8. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

9. Olbrycht K., *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu*, "Edukacja i Dialog". 2000, nr 2.

10. Stadnicka-Strzembosz D., *Wychowanie jako miłość*, Warszawa 2014.

11. Śliwerski B., *Pedagogika serca w XXI wieku*, w: *Pedagogika serca. Wychowanie emocjonalne w XXI wieku*, red. E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczuk, B. Śliwerski Warszawa 2020.

12. Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania*, Jelenia Góra 2012.

ШКІЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ЯК ОДНА З ПРИЧИН ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ

Дудка Ірина Володимирівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

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

Проблема адаптації та дезадаптації є досить класичною в дослідженнях як вітчизняних психологів такі соціальних педагогів та соціальних працівників. Насамперед, це дослідження С. Бородуліна, В. Бочарова, Ю. Гапон, Р. Дахно, І. Дутчак, І. Зверева, Ю. Клейберг, Н. Максимова, З. Сливка, Т. Тупяк, С. Хлебик, М. Шакурова, Т. Швець успішно розробляються особливості прояву адаптаційних процесів у різних видах діяльності, в дослідженнях І.Булаха, Г. Гартманна, Н. Квінна, Д. Келлі, М. Раттера, Г. Хомича та інших досліджуються окремі фактори, які детермінують процеси адаптації.

Шкільне навчання складається не тільки з навчальної діяльності, а й з деякої кількості різного роду навантажень на емоційну, фізичну сферу. Особливо сильно це проявляється при переході дитини з молодшої школи в середню. Коли збільшується навантаження на навчання, збільшується кількість предметів та відповідальність за навчання. У дитини замість невеликої кількості, або одного вчителя з'являються багато вчителів-предметників до яких вона повинна звикнути. Змінюється відношення батьків до навчання дитини та вимоги до неї. Всі ці ситуації змінюють звичний спосіб та розпорядок життя дитини, вона має адаптуватися до нових соціальних умов. Саме проблеми в цей період можуть стати причинами проявів девіантної, антисоціальної та агресивної поведінки серед учнів.

На сьогодні більшість науковців наголошують на тому, що дезадаптивність – це не процес, а стан, що виникає від незадоволення основних потреб у результаті використання неадекватних способів поведінки дитини.

Дезадаптованість дітей в умовах школи може призводити до неадекватної, погано контрольованої поведінки, конфліктних стосунків, проблеми у навчально-пізнавальної діяльності дитини, втечі зі школи [1].

Нерідко симптоми дезадаптації зовні не виявляються, але дитина дуже боляче переживає всі шкільні проблеми (тривожність, відсутність апетиту й розлади сну), тобто в неї спостерігаються реакція як активного, так і пасивного протесту. Це може виявитися в настороженості, невпевненості, агресивності без причини. Є різні варіанти шкільної дезадаптації: дезадаптація на фоні особливостей навчального процесу; дезадаптація як невміння довільно регулювати свою поведінку, увагу, адекватно сприймати вимоги; дезадаптація як невміння дітей увійти в темп шкільного життя [3, с. 49-51].

Особливу увагу необхідно звертати на дезадаптацію як невміння довільно

регулювати свою поведінку, що спричиняє у дітей відхилення у поведінкових формах (відмова у відвідуванні школи, прогули, порушення поведінки у класі, конфліктність з дорослими ровесниками, емоційна нестабільність, неадекватні реакції). Такі учні виконують завдання не за власною ініціативою, а внаслідок зовнішньої стимуляції (коли їх лають, змушують). Подібне виявляється в емоційних дітей, котрі відзначаються високою чутливістю, збудливістю, неадекватністю переживань і, відповідно, реакцій. Вони зосереджуються на своїх внутрішніх переживаннях, а тому, виконуючи завдання, роблять безліч помилок, неухважні, загальмовані. Звичайно, це – наслідок сімейного виховання: «уседозволеності» чи повної «безнаглядності».

Частіше всього науковці виділяють наступні причини шкільної дезадаптації: низький рівень розвитку загально-розумових здібностей, високий ступінь емоційної нестійкості, несформованість мотиваційної сфери, високий рівень домагань на тлі низьких можливостей, характерологічні особливості, незрілість психіки, особливості сімейного виховання, стиль керівництва педагогів, соціально-педагогічна занедбаність, гіперопіка, жорстокої поведінки дорослих та інші. Як наслідок, у школярів може виникати загроза появи неврозів, психопатій [1].

Дослідники наголошують на тому, що утворення неадекватних механізмів у пристосуванні дитини до школи, які проявляються у вигляді порушень навчальної діяльності, поведінки, конфліктних ситуацій з ровесниками і дорослими, підвищеного рівня тривожності, порушень особистісного розвитку і багато іншого і є шкільна дезадаптація. До неї також можна віднести і відмови дитини відвідувати школу, труднощі у засвоєнні програмного матеріалу, конфліктами з однолітками, вчителями. Вона проявляється в низькій успішності, поганій дисципліні, розладі взаємовідносин з батьками, прояву негативних рис у особистості. У ході бурного росту та фізіологічної перебудови організму, наприклад у підлітків може виникнути почуття тривоги, підвищена збудженість. Шкільна дезадаптація може проявлятися як невміння дітей увійти в темп шкільного життя. Ці учні, як правило, соматично ослаблені, часто хворіють, втомляються, невитривалі. Вони пасують перед труднощами, значно недооцінюють свої можливості.

З огляду на це, можна зазначити, що необхідно створювати необхідні умови щодо перехідного адаптаційного періоду не тільки для дітей першокласників, а й для дітей, що потрапляють в умови новостворених колективів, нових форм занять.

Саме з метою своєчасного виявлення явища дезадаптації і необхідно проводити дослідження рівня розвитку дитини, її готовності до переходу в наступний клас, ставлення та стосунків з вчителем, сімейних стосунків та чинників, які можуть заважати навчальній діяльності.

Складовими рівня готовності учнів до навчання у школі II ступеня становить: сформованість основних компонентів навчальної діяльності, наявність та сформованість характерних для молодшого шкільного віку новоутворень та соціальної ситуації розвитку, бажання вчитися, достатній розвиток пам'яті, уваги тощо, та особливості стосунків і взаємодії з іншими людьми.

З метою дослідження цих явищ нами було проведено дослідження серед учнів четвертих класів (4-А та 4-Б клас) за допомогою методики «Готовність до середньої школи» та «Мої думки» щодо їх дезадаптації в умовах школи.

Методика «Готовність до середньої школи» необхідна для визначення загального рівня інтелектуальної готовності учня, його асоціативності, грамотності, умінь узагальнювати, класифікувати та робити відношення. Також є завдання і на визначення мотивації.

Із 45 досліджуваних учнів жоден не набрав максимального результату – від 34 до 41 балів. Лише один учень набрав 33 бали, що говорить нам про рівень вище середнього – 29-33; середній рівень 17- 28 балів набрали 6 учнів та найбільше учнів

– 25 показали рівень нижче середнього – це від 11 до 16 балів. Низький рівень – до 10 балів включно, набрали 13 учнів.

Таким чином, можемо констатувати, що діти, які мають рівень нижче середнього можуть стикнутися із різними аспектами шкільної дезадаптації через те, що не зможуть адаптуватися до нових умов навчання, збільшення вимог та об'єму навчального матеріалу, сталий графік, тривалість занять значно зростає тощо. Для попередження негативних наслідків вважаємо, що доречно було б організувати на постійній основі додаткові заняття для таких дітей.

Щодо методики «Мої думки», то вона має вигляд методики незакінчених речень, в якій діти мали охарактеризувати свій настрій, бажання ходити до школи, хобі, проблеми з якими стикаються тощо. В даній методиці відсутній спосіб підрахунку за допомогою балів.

З усієї кількості дітей 25 вважають саме навчання провідною діяльністю, отже є вмотивованими до навчання. Саме ці учні в попередній методиці набрали бали, які відповідають рівню від вище середнього до нижче середнього.

Щодо стосунків з вчителями то 32 учні описали їх як дуже хороші, 7 як середні та 6 учням важко було відповісти на це запитання. Необхідно відмітити, що складно відповісти на питання було учням, які мають низький рівень за попередньою методикою. Отже, шкільна дезадаптація можемо припустити може бути пов'язана з непорозумінням з вчителем, невмінням висловити свою думку, сформулювати ціле речення тощо.

На питання про те, який предмет є найскладнішим та з яким з них виникають проблеми у вас, відповідали виключно учні з низьким рівнем. У всіх учнів виникали труднощі з математикою та англійською мовою. Вважаємо, що при організації додаткових занять в основному робити акцент саме на цих навчальних предметах.

Заслуговує на увагу ще той факт, що діти відвідують одночасно декілька гуртків, при чому вони дуже різні за спрямуванням, що також може ускладнювати процес адаптації у дітей до школи.

Таким чином, можемо сказати, що більшість з досліджуваних дітей є вмотивованими до навчання і показали не надто високі рівні підготовки до середньої школи в попередній методиці. Обов'язковим завданням для школи є не тільки організація та проведення корекційних занять з проблемних предметів а й повторна діагностика учнів з метою моніторингу процесу та подальшого коригування. Такий активний підхід допоможе учням розібратися зі складними предметами та знизити вірогідність проявів девіантної поведінки при переході в середню школу.

Як бачимо, важливою умовою благополучного розвитку дитини є співвідношення сформованості емоційного і когнітивного компоненту, що проявляється в характері діяльності учня. Тому учням необхідно приділяти більше уваги власним зусиллям, оскільки є ризик, що з переходом в середню школу та збільшенням навантаження вони не зможуть справитися та втратять мотивацію до навчання.

Адаптаційний період в школі передбачений для створення позитивної благополучної атмосфери, прийняття дітьми і вчителем один-одного і пошук оптимальної для кожного позиції нової ситуації. Адаптаційний період в школі полягає в тому, щоб створити неминучий процес адаптації більш інтенсивнішим. Ефективність якого значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного і психічного здоров'я дитини.

Література

1. Костіна В. Теоретико-методичні засади профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях. URL: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova9/subor/Kostina.pdf>

2. [Шахрай В. М.](#) Профілактика соціальної дезадаптації підлітків через залучення їх до театральної-ігрової діяльності. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 3, С. 39-46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spttp_2012_3_8

3. Швець Т. М. Соціальна дезадаптація підлітків у теоретичному контексті: сутність і причини виникнення. *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 69(3). С. 49-53. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_69\(3\)_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2016_69(3)_12).

СОЦІАЛЬНИЙ ПРАЦІВНИК У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

Казakov Віктор Олександрович

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький

Науковий керівник – д-р пед. наук, доц. Дарманська І. М.

XXI століття у нашій державі характеризується перетворювальними змінами позицій і поглядів на життя суспільства, переорієнтацією цінностей та пріоритетів кожної особистості, модернізаційними процесами та реформуванням культури, освіти на всіх її рівнях. А звідси стверджуємо, що проблема оздоровлення всього устрою суспільства на часі, оскільки треба відродити на тлі минулого національну спрямованість виховання, духовність та глибоко усвідомити кожному в якій державі народився і проживає, а це Україна, і у якій, як і більшості країн світу, проживає багато людей інших національностей. Сьогодні ми визнаємо в Україні кризу відносин між народностями, які проживають не один рік у нас, а може і народилися тут. Чому так сталося? На це риторичне запитання можемо дати відповідь таким чином : утрачене усвідомлення того, що всі мають рівні права у державі, мають відчувати, що вони захищені, наділені повагою та шаною, їх розуміють. Якщо проаналізувати сучасний спосіб життя нашої держави, то ми зустрічаємося з проявами не визнання традицій і способу життя тих національних меншин, які проживають на українській землі. Ми відчуваємо відсутність необхідності інтегративних процесів у відродженні та примноженні національних надбань кожного народу, потреби у визнанні прав національних меншин, а це послаблює необхідність якнайшвидше побороти негативні міжнаціональні стосунки і встановити дружні. Умови сьогоднішньої ситуації у країні знижують те цінне, що ми спостерігали, коли мали на увазі інтернаціональне виховання при тоталітарному режимі. Зауважуємо, що ми поступово змінили гуманістичні підходи на егоїстичні, матеріально обґрунтовані; втрачаються чисто людські якості такі як чесність, шана, усвідомлення, повага, людяність.

Визначити основні завдання національного та полікультурного виховання, духовного розвитку особистості на всіх етапах розвитку особистості спрямовує нас законодавчо-нормативна база. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) одним із стратегічних завдань реформування освіти в Українській державі визначено «... відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляція культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків» [1, с. 4]. Переконані, що реалізація цих завдань є пріоритетною у професійній діяльності соціального працівника, котрий має взаємодіяти з представниками різних вікових, професійних, національних та конфесійних груп, а також демонструвати толерантну поведінку, виявляти повагу до культурних, релігійних, етнічних відмінностей. Окрім того, зауважуємо, що, на нашу думку, соціальний працівник має бути всесторонньо розвиненою людиною, щоб мати чітке уявлення про самотність кожної людини, її життя і традиції, ментальність, тобто, бути обізнаними з етнопедагогічними і

етнопсихологічними рисами культур. На основі сказаного виокремлюємо ті принципи, котрі лежать в основі його професійних вчинків: єдність слова і діла, активна і об'єктивна життєва позиція, близькість до людей і повага як особистості тощо.

Соціальна робота, як вислів, поняття, вживається і розуміється, що це є вияв гуманного ставлення людини до людини, система послуг нужденним, благодійність. Соціальний працівник, як професіонал, здійснює заходи спрямовані на те, щоб полегшити пристосуватися особистості до тих умов, які виникли

Акцентуємо увагу на тому, що Конституцією України визначається сприяння державою консолідаційних процесів для розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури паралельно з розвитком етнічної, культурної, мовної та релігійної самодостатності всіх корінних народів і національних меншин України [3]. Звідси приходимо до висновку, що соціальний педагог визнає потребу сьогодення у відродженні і підтриманні культури і традицій кожного народу, як основи його самобутності, через трансформацію громадянської позиції жителя України. Ця теза має визнаватися кожним, щоб вона стала провідною для кожного громадянина України у процесі всього життя. Соціальний педагог, працюючи з різними категоріями людей, доводить, кожен має бути переконаним у тому, що, якщо людина народилася в Україні, то вона є українцем, і має слідувати тим звичаям, які склалися віками, володіти українською мовою, не дивлячись на приналежність до іншої нації. Це питання актуальним було завжди і є сьогодні, коли українська мова визнається на законодавчому державному рівні як державна мова, апо-іншому не може бути. А з іншого боку, національні меншини, які проживають на території України, мають сповідувати ідеї культури, звичаї та традиції свого народу, володіти мовленням, берегти і примножувати культурні багатства, не соромитися своєї належності до цієї меншості, а, навпаки, гордитися цією належністю.

Ми підтримуємо думку, що за часів незалежності України у державі сформовано політико-правову систему регулювання міжнаціональних відносин, яка певною мірою відповідає потребам демократичного розвитку нашого суспільства, а також міжнародним стандартам у сфері захисту прав національних меншин. Українська держава не лише декларує та гарантує права національних меншин, але й сприяє їхній практичній реалізації з самого дитинства [2].

Аналіз результатів досліджень доводить Г. Ващенко, Г. Кіт, Т. Науменко, Н. Лисенко, І. Огієнка, Р. Скульського, М.Стельмаховича, В. Струманського, О.Сухомлинської та інших засвідчує, що у людському суспільстві існує для кожного народу власна національна культура. Приналежність особистості до власної національної культури пробуджується у людини з молоком матері. Протягом життя для людини відкривається національна спадщини рідного народу, а також тих народностей, які проживають поруч. Звідси і зауважуємо, що соціальний працівник повинен осмислити і прагнути засвоїти кращі риси і особливості тих традиційних надбань, які склалися століттями, і враховувати у професійній діяльності. Вони мають бути переконані, що переконання повинні бути національними, знання і оволодіння українською мовою, українськими святами, звичаями і традиціями, підтримуючи національне інших народностей.

Розглянемо суперечності з цього приводу, котрі спостерігаємо сьогодні в Україні, і мають свої пояснення. З одного боку, чітка націоналізація життя на українських засадах без врахування специфіки життя національних меншин, а з іншого – заперечення всього народно-українського, те, що складалося роками, а визнається лише те, що притаманне тій чи іншій національній меншині. Ці протилежні думки, на наше переконання, не приведуть до врахування особливостей полікультурного середовища, а лише загострять кризову ситуацію.

Наша думка співзвучна з думкою про те, що сьогодні, як ніколи, нам потрібні такі люди, які б розумілися на цінностях національних меншин, на важливості розвитку

поваги і шани, необхідності позитивного ставлення до кожного, людей з розвиненим почуттям власної етнонаціональної гідності і здатних глибоко поважати етнонаціональну гідність, етнокультурні особливості представників етнічних спільнот [4]. Такими фахівцями мають бути соціальні працівники, які несуть у маси національну і полікультурну ідеї, при цьому враховують культурні надбання в усіх сферах людського буття і сповідають заповіт Т. Шевченка «і чужому навчайтесь, і свого не цурайтесь». Розуміємо, що система соціальної роботи не може безпосередньо розв'язати етнічні проблеми на державному рівні, але, на нашу думку, вона може зробити корисний внесок, щоб зняти напругу у міжетнічній ворожнечі, у нашому випадку, виховувати повагу до інших народів, не нехтуючи власним.

Таким чином, організовуючи професійну діяльність у полікультурному просторі, фахівець соціальної роботи повинен: вивчити національні інтереси родин, з якими працює; сприяти своїм спілкуванням і допомогою підтримці народних традицій і звичаїв інших народностей; забезпечити комфортну обстановку у спілкуванні і підтримці кожної особистості, в якій вона буде розвиватися, як громадянин України, не втрачаючи етнічних інтересів власної культури. Вважаємо, що таким чином соціальний працівник допоможе людям національних меншин сформувати позитивне ставлення до нашої держави, до політики і процесів, які відбуваються у державі, на тлі свого національного. Оскільки соціальний працівник перебуває у безпосередньому спілкуванні, то буде сприяти проведенню в життя ідей нашої культури і життя, допоможе формувати переконання, стійкі національні почуття і моральні вчинки і відіграє відповідальну роль при формуванні духовності, ціннісних орієнтацій людей у багатовимірному полікультурному середовищі.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). Київ, 1994. 15 с.
2. Дух правди. Інтерв'ю з О. Кириченко. *Дитячий садок*. № 11. Березень. 2004. С. 2-3.
3. Конституція України: прийнята Верховною Радою України 28.06.1996 р. Київ: Феміна, 1996. 64 с.
4. Мартинюк І. В. Національне виховання: теорія і методологія. Київ, 1995. 159 с.
5. Освіта для демократизації України. Інформ. бюлетень. К., 2000. В. 2. 8 с.

ПРОЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПОДГОТОВКЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К БУДУЩЕЙ СЕМЕЙНОЙ ЖИЗНИ

Климович Кристина Олеговна

Белорусский государственный
педагогический университет имени
Максима Танка, г. Минск

Научный руководитель – Погодина Е. К.

В настоящее время в обществе наблюдается трансформация института семьи и брака. Ежегодно сокращается количество регистрируемых браков, увеличивается число разводов. Согласно статистическим данным, в 2019 г. в Республике Беларусь было заключено 62744 браков, при этом в этом же году было зафиксировано 34470 разводов. В сравнении с предыдущими годами, тенденция весьма неутешительная. Так, в 2017 г. на 1000 браков приходилось 483 развода, в 2018 г. – 546, в 2019 г. – 549 [1, с. 14]. Также наблюдается рост числа внебрачных детей и отказ от них. Так, например, в 2018 г. вне брака родился каждый пятый ребенок, тогда как в 2010 г. таких детей было 18,6%, а в 1990 году всего 8,6%. Чаще всего вне брака рожают девушки моложе 20 лет.

В связи со сложившейся ситуацией в сфере семейно-брачных отношений, одной из важных задач современного общества является подготовка молодежи к

будущей семейной жизни, в частности, формирование психолого-педагогической готовности молодых людей к брачно-семейным отношениям, формирование эффективной модели семьи у молодежи до того, как они создадут собственные семьи [2, с. 132-133].

Для выявления готовности учащейся молодежи к будущей семейной жизни на базе ГУО «Средняя школа №136 г. Минска» было проведено эмпирическое исследование. Для оценки уровня готовности молодежи к будущей семейной жизни использовался метод анонимного анкетирования. Анкета была составлена таким образом, чтобы не только собрать данные о готовности учащихся к будущей семейной жизни, но и выявить субъективное отношение учащихся к браку и семье.

В исследовании приняли участие 110 респондентов – учащиеся 10-11 классов, из них 54 девушки (49,0 %) и 56 юношей (51,0 %).

На вопрос анкеты «Готовы ли вы в будущем создать свою семью?» были получены следующие ответы: 48,2 % респондентов ответили, что в будущем обязательно создадут семью, 44,6 % создадут свою семью при условии, что встретят человека со схожими жизненными ценностями, 7,3 % опрошенных девушек и юношей ответили, что не планируют в будущем создавать свою семью.

Анкетирование также позволило выявить мнение молодых людей об оптимальном для них возрасте создания семьи. Большинство девушек (72,2 %) считают, что вступать в брак нужно в возрасте 20-25 лет, а 85,7 % юношей считают, что оптимальным возрастом для создания семьи является возраст 26-30 лет.

Исследование репродуктивных установок старшеклассников показало, что 59,0 % респондентов планируют в будущем иметь двоих детей, 17,3 % считают достаточным иметь одного ребенка, 20,6 % опрошенных планируют в будущем иметь троих и более детей, 3,1 % респондентов не планируют иметь детей.

Приоритетными семейными ценностями как для девушек, так и для юношей являются забота друг о друге, доверие, взаимоуважение – именно они вошли в тройку ведущих ценностей. Четвертую позицию для всех опрошенных занимает супружеская верность.

На вопрос анкеты о предпочитаемой форме брачных отношений были получены следующие ответы: 34,6 % опрошенных считают приемлемым для себя только официальный брак, так считают 35,7 % юношей и 33,3 % девушек; 50 % респондентов отдают предпочтение незарегистрированному браку с дальнейшим намерением заключить официальный: из них 48,1 % составляют девушки и 51,8 % – юноши; 12,7 % старшеклассников считают предпочтительным незарегистрированный брак без дальнейшего намерения заключить брак официальный (в эту категорию вошли 12,5 % юношей и 13 % девушек); 9,1 % респондентов считают, что брак должен быть освящен церковью (в эту подгруппу вошли только девушки).

Ответы респондентов на вопрос анкеты о том, какими знаниями и умениями должны обладать девушки и юноши до вступления в брак распределились следующим образом: 48,1 % девушек и 26,7 % юношей считают, что молодым людям необходимо обладать знаниями и умениями в сфере семейного воспитания; 31,5% девушек и 37,5 % юношей уверены в том, что молодые люди должны обладать знаниями и умениями по ведению домашнего хозяйства; 11,1 % девушек и 26,8 % юношей полагают, что необходимо владеть навыками по рациональному расходованию семейного бюджета; 9,3% девушек и 8,9% юношей считают, что будущим супругам необходимо владеть навыками в сфере организации семейного досуга.

На основании результатов эмпирического исследования нами был разработан проект социально-педагогической деятельности по подготовке учащейся молодежи к будущей семейной жизни «Первые шаги во взрослую жизнь».

Цель проекта – формирование у молодежи позитивного отношения к семейной жизни, укрепление семейных ценностей, воспитание культуры брачно-семейных отношений.

Задачи проекта:

- повысить информированность учащихся о функциях семьи, семейно-брачных отношениях;
- расширить представления учащихся о роли семьи в формировании и развитии личности и содействовать осознанию важности ответственного отношения к родительству, рождению и воспитанию детей;
- формировать и развивать навыки ответственного поведения, умение отвечать за свои поступки;
- способствовать развитию качеств личности, умений и навыков, необходимых для семейной жизни.

Направления реализации проекта:

- информационно-просветительское направление: информирование молодежи о нормативных регуляторах брачных отношений, функциях семьи, динамике семейных отношений и возможных проблемах взаимодействия, возникающих на различных этапах семейной жизни;
- ценностно-аксиологическое направление: формирование ценностей культуры семьи, быта, полового воспитания и здорового образа жизни в обществе;
- личностно-формирующее направление: формирование свойств и качеств личности, необходимых для успешной самореализации в семейной сфере, моделирование личностного образа семьянина в соответствии с общечеловеческими идеалами и реалиями сегодняшнего времени;
- тренинговое направление: отработка механизмов семейно-ролевого поведения, формирование стратегий семейного взаимодействия.

Целевая группа: юноши и девушки 15-17 лет.

При проведении занятий с учащимися используются следующие формы работы: мини-лекции, беседы, дискуссии («Семья в современном обществе», «Семейные ценности», «Верность в браке», «В каком возрасте предпочтительнее создавать семью?» и др.); круглые столы («Влюбленность и любовь: сходство и различия», «Роль семьи в формировании личности ребенка», «Гражданский» брак: «за» и «против» и др.); тренинги («А если это любовь?», «Правила общения в конфликтных ситуациях», «Формула семейного счастья» и др.); конкурсы семейных проектов («История моей семьи и семейные традиции», «Мое родовое древо», «Моя семья – счастливая планета» и др.).

Также в рамках данного проекта организована работа с родителями учащихся (тематические беседы: «Как говорить с ребенком о любви, браке, семейной жизни», «Роль семейных взаимоотношений и традиций в подготовке старшеклассников к будущей семейной жизни», круглые столы: «Роль семьи в формировании репродуктивного здоровья юношей и девушек», «Культура семейного общения» и др.).

Литература

1. Беларусь в цифрах. Статистический справочник [Электронный ресурс] // Национальный статистический комитет Республики Беларусь [сайт]: [2021]. URL: <https://www.belstat.gov.by/> (дата обращения: 14.03.2021).
2. Климович К. О. Социально-педагогическая деятельность по подготовке молодежи к будущей семейной жизни. *Молодежь в науке и творчестве: материалы междунар. науч. форума обуч-ся*; отв. ред. Н. В. Осипова. В 6 ч. Ч. 3. Гжель: ГГУ, 2020. С. 132-133.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ У ПОДРОСТКОВ: ФАКТОРЫ И ПРИЧИНЫ

Максимова Татьяна Владимировна

Белорусский государственный педагогический Университет имени Максима Танка, г. Минск

Научный руководитель – Погодина Е. К.

Новые информационные технологии, в настоящее время внедряющиеся практически во все сферы жизнедеятельности, кардинальным образом изменили жизнь современного человека. Ежегодно растет число пользователей сети Интернет как среди взрослых, так и среди детей и подростков. Бесконтрольное пользование ресурсами Интернет, постоянное нахождение в сети отрицательно сказывается на психическом и физическом здоровье и может вызвать интернет-зависимость, которая проявляется в стремлении уйти от реальности в виртуальный мир. В последние годы глобальная сеть интернет буквально «поглотила» молодежь.

Термин «интернет-зависимость» был введен Нью-Йоркским психиатром А. Голдбергом в 1996 году. Интернет-зависимость автор рассматривал как «...поведение с низким уровнем самоконтроля, которое грозит вытеснением нормальной жизни» [4]. А. Голдберг выделил два диагностических критерия данной аддикции:

- пользование компьютером и Интернетом вызывает у человека дистресс;
- пользование компьютером и Интернетом наносит вред физическому, психологическому, экономическому, межличностному или социальному статусу человека.

Американский психиатр К. Янг определила перечень критериев для диагностики интернет-зависимости [3]:

- всепоглощённость интернетом;
- возрастающее желание проводить в интернете все больше и больше времени;
- повторяющиеся попытки уменьшить использование Сети;
- проблемы с контролем времени;
- возникновение проблем в общении;
- смена настроения посредством использования интернета и др.

Подростковый возраст – наиболее сенситивный период для возникновения нарушений и отклонений в поведении, различного рода зависимостей, в частности, интернет–зависимости. Это связано с психологическими проблемами, возникающими у подростков, а также свойствами характера и поведения. Перед индивидом начинают появляться все более сложные для решения задачи, и подростки начинают остро и болезненно реагировать на возникающие трудности, стремятся оградить себя от проблем.

Уход в виртуальную реальность у подростков зачастую является следствием неудовлетворения базовых человеческих потребностей – в безопасности, признании и любви. В подростковом возрасте происходит активное становление личности, подготовка к взрослой жизни. Перед индивидом начинают появляться все более сложные для решения задачи, подростки начинают остро и болезненно реагировать на возникающие трудности, и стремятся оградить себя от проблем.

К социальным факторам интернет-зависимости относятся: ускорение темпов интернет-усвоения, снижение возраста пользователей, рост и увеличение возможностей сети Интернет в реализации разнообразных потребностей подростка. Для подростков интернет-пространство обладает чертами, неосознанно привлекающими их внимание: иллюзия вседозволенности и безнаказанности;

насыщение чувства взрослости; возможность самореализации; удовлетворение коммуникативных потребностей; принадлежность к группе по интересам; хакерство и бесконечный поиск новой информации; удовлетворение базовой потребности в безопасности; игры и игровая деятельность.

Основными факторами развития интернет-зависимости в подростковом возрасте являются [1]:

- недостаточное внимание родителей;
- неуверенность в себе, в своих силах, застенчивость;
- недостаток общения со сверстниками и значимыми людьми;
- комплексы и трудности в общении;
- склонность подростков к быстрому «впитыванию» всего нового, интересного;
- отсутствие увлечений и хобби, любых привязанностей, не связанных с компьютером;
- желание быть «как все» сверстники.

Среди свойств характера для возникновения зависимости также выделяют повышенную тревожность, низкий уровень стрессоустойчивости, заниженную самооценку, легкость возникновения эмоциональных реакций, беспричинную смену настроения, повышенную обидчивость и др. При этом эмоциональная неустойчивость и повышенная возбудимость несовершеннолетних сочетается с недостаточным развитием их волевой сферы, с недостатками самоконтроля.

Основными признаками интернет-зависимости у подростков являются:

- потеря контроля над собой, временем нахождения в сети;
- преобладание «тоннельного» мышления, когда все мысли только об игре или социальной сети;
- отрицание наличия проблемы, категорический отказ от помощи; агрессия, недовольство реальной жизнью;
- проблемы с учебой;
- нарушение коммуникации;
- расстройства сна, кардинальное изменение режима.

Диагностическое исследование склонности подростков к интернет-зависимости было проведено на базе ГУО «Средняя школа № 173 г. Минска». В исследовании приняли участие 63 учащихся 7-х классов, из них 35 девочек и 28 мальчиков, возраст респондентов – 12-13 лет.

Для проведения исследования были использованы следующие диагностические методики.

- тест на интернет-зависимость С.А. Кулакова;
- анкета для изучения интернет-зависимости у подростков.

Анализ результатов тестирования показал, что 9,5% опрошенных подростков (из них 2/3 – мальчики) имеют склонность к интернет-зависимости и находятся на стадии увлеченности. У данных подростков отмечаются проблемы в учебе, с успеваемостью, в общении с семьей и сверстниками из-за большого количества времени, проводимого в сети Интернет.

Анкетирование выявило, что 65,5% опрошенных испытывают ежедневную потребность в выходе в сеть Интернет, а 19% подростков не представляют свою жизнь без интернета. При этом все респонденты отметили, что пользуются Интернетом каждый день.

Опрос показал, что подростки проводят в сети большое количество времени: лишь 15,9 % респондентов находятся в Интернете менее 1 часа в день, 19 % – 1-2 часа в день, 49,2 % – 3-4 часа в день, 14,3% – 5-6 часов, 1,6 % – более 6 часов в день. Некоторые подростки отмечали, что испытывают негативные чувства и эмоции, если долго находятся не в сети: пустоту (30 %), раздражительность (17,2 %), дискомфорт (14,3 %), подавленность (8,6 %).

Подростки осознають, що інтернет-зависимість оказує отрицательное воздействие на здоровье человека. К последствиям чрезмерного увлечения Интернетом они относят: бессонницу (23,8 %), беспокойный сон (15,9 %), головную боль (12,7 %), боль в спине и животе (6,4 %), сухость и жжение в глазах, а также ухудшение зрения (3,2 %) [2].

Таким образом, замена настоящей жизни на виртуальное пространство вызывает отчуждение ребенка от его реальной жизни, родителей, друзей и школы, что может стать причиной дезадаптации и девиантного поведения. Поэтому интернет-зависимость среди подростков становится серьезной общественной проблемой, требующей специального изучения и разработки комплекса мер, направленных на ее профилактику.

Литература

1. Войскунский А. Е. Феномен зависимости от Интернета. *Гуманитарные исследования в Интернете*. М., 2009. С. 100-131.
2. Максимова Т. В. Социально-педагогическая деятельность по профилактике интернет-зависимости у подростков. *Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы / ред. И. Д. Лельчицкий, О. О. Гонина*. Тверь: ТвГУ, 2021. С. 82-85.
3. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость. *Mup Internet*. 2000. № 2. С. 24-29.
4. Goldberg I. Internet addiction disorder. *CyberPsychology & Behavior*. 1996. V. 3. № 4. P. 403-412.

ПЕРЕКОНАННЯ ЯК ОСНОВНА КОМУНІКАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ У РОБОТІ З ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ

Максюта Антоніна Миколаївна

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

У сучасній педагогічній теорії та практиці актуальним є пошук технік, прийомів ефективності виховного впливу на осіб різного віку. Особливо важливою такою проблемою є для роботи з підлітковою категорією дітей та ще й з тими, хто проживає у складних умовах. Саме з таких позицій розглядаємо техніку переконання як важливу комунікаційну стратегію у виховній роботі з підлітками, які перебувають у закладах соціально-психологічної реабілітації дітей. Для апробації зазначеної стратегії впливу використовуємо досвід роботи з вихованцями Ніжинського Центру соціально-психологічної реабілітації дітей. В умовах виховної роботи з підлітками Центру соціально-психологічної реабілітації дітей техніки переконання мають не маніпулятивний, а фасилітативний характер. Тому важливо розкрити деякі конкретні способи і прийоми переконання [2; 3; 4], а саме:

Прямувати назустріч співрозмовнику. Люди у будь-якому віці до своїх переконань ставляться з надзвичайною серйозністю. Підліток особливо переконливо відстоює уявлення про своє життя, тим більше, якщо він знаходиться у складній життєвій ситуації, і йому не потрібні повчання, не ефективні моралізування та вказування на помилки. Якщо маніпулятивно його переконувати, вихованець почне захищатись. Саме з цього моменту підліток стає закритим для будь-яких аргументів. Зрозуміти і підтвердити правоту вихованця – і він буде готовим вислухати і прийняти аргументи, інший погляд на ситуацію.

Використання мови. Завдяки творчому і продуманому використанню мови, вихователь створює у підлітка емоційне передчуття і раціональне передбачення того, що можливі позитивні зміни у його проблемному стані. Це досягається перш за

все тим, що мовлення вихователя має відповідати мові підлітка. Потім варто вибрати такий спосіб розмови, коли використовуються опосередковані запитання.

Використання під час розмови з вихованцем слів, зворотів і навіть його діалекту – це певний шлях до спів дотику психологічних просторів та емпатії. Слова, що ними користується підліток, не тільки описують ситуацію, а й мають для нього особливе, часто символічне значення чи вистражданий смисл. Якщо вихователь оволодіває мовою вихованця, він одразу ж зустрічає позитивне емоційне ставлення, бо дитина розуміє і вірить, що співбесідник стає співучасником його переживань [3].

Рефреймінг (від англ.) – зміна емоційного ставлення до проблеми за рахунок її словесного оформлення (сутність проблеми при цьому не змінюється). Рефреймінг – це побачити в ситуаціях невдач можливості. Він може застосовуватись в двох варіантах:

- перший варіант рефреймінгу змінює смисл ситуації. Якщо висловлювання абонента будується за формулою «Трапилось Х, і я відчуваю Y», то негативній події Х слід надати іншого, ресурсного, позитивного значення. Краще щоб це зробив сам вихованець, в такому разі і переживання події зміняться;

- другий варіант – зміна контексту. У такому випадку та чи інша подія також стає позитивною. Змінюється контекст, залишаючи зміст вихідним. Цей варіант доцільно застосовувати, коли висловлювання співрозмовника побудоване по формулі «Я надто ...». Залишається тільки згадати ситуацію коли це Х буде доречне і цінне.

Зміна переконань. У теорії комунікації виділяють три основних форми переконань:

- про причину – переконання типу «тому що» («У мене поганий характер бо я схожий на батька»);

- про значення – переконання типу «значить» («Я не можу кинути палити, значить я слабак»);

- про ідентичність – переконання типу «Я...» і «якщо Я... то...» («Я можу кинути палити», «Я не заслуговую на успіх»).

Для зміни переконань можна використовувати, як самі переконання, так і зміну уявлень, на основі яких вони побудовані. Тут можна використовувати техніки «важіль» і «зміщення точки опори».

«Важіль» – це коли визначаються обмежувальні переконання співрозмовника, приєднання до них і використання їх, щоб допомогти змінити небажану для вихованця ситуацію. Тобто, треба вияснити дуже важливе бажання співрозмовника, яке може здійснитися, якщо він змінить свої причинно-наслідкові зв'язки.

«Зміщення точки опори». Часто легше змістити уявлення, яке утримує переконання, ніж саме переконання. Система уявлень, яка втратила точку опори, швидко трансформується. Для цього слугують спеціально сформульовані питання, які порушують зв'язок між причиною і наслідком, який заважає вихованцеві. Проте, слід бути готовим до того, що підліток буде опиратися цим змінам, тому питання варто ставити, поки зв'язок не порушиться для самого співрозмовника, крім того, це можна робити лише тоді, коли підліток уже не в афектному стані і довіряє вихователю [1; 2].

Прямувати за мовленням. Якщо вихователь бажає встановити довірливі стосунки зі співбесідником, його мова, в основному, не повинна містити заперечну частку «не». Для підсвідомості перш за все важливим є ствердження (позитивна інформація), для свідомості - заперечення. Перше сприяє тому, щоб співбесідник сам почав мислити, почувати, бажати, а в подальшому - діяти. Друге - може призвести до непродуктивної суперечки.

В процесі розмови з вихованцем спостерігаються зміни у темпі мови. Корисно

відображати такі коливання, підкреслюючи на висоті хвилі ритму основні слова, необхідні для усвідомлення чи вчинку.

Темп мови співрозмовника відображає швидкість його переживання щодо подій у його оточенні. Спочатку варто підлаштовуватись під ритм співбесідника; потім - змінювати його: уповільнення темпу призводить до заспокоєння вихованця, прискорення - стимулює прийняття остаточних рішень.

Рекомендується слідкувати за силою звучання мови в ритмічній структурі висловлювань: посилення звучання сприяє усвідомленню співбесідником суті того, що промовляється [29].

Особливі допоміжні способи допомоги вихованцеві:

1. Використання трюїзмів (загальноприйняте «заїжджене» твердження). У щоденному вжитку трюїзм розуміють як певну банальну істину. У лінгвістичному розумінні трюїзм є твердженням, що знаходиться у відповідності з реальністю. Тому іноді одне чи кілька таких суджень здатні спонукати співрозмовника до дій («Усі люди змінюються», «Кожна людина може змінитися...», «Так завжди не буде...» тощо).

2. Використання ілюзії вибору. Така мовленнєва конструкція сприяє тому, що вихователь у завуальованій формі ще раз підтверджує (чи нагадує) вибір співбесідника, підбадьорює його.

3. Використання спонукань, прихованих у питаннях. Такі звертання до свідомості вихованця у формі питання із заперечною часткою перетворюють спонукання у м'яку, елегантну форму: «Чи не варто погодитись, що?...» тощо [2].

Отже, вище перелічені прийоми переконання відображають характер впливу на свідомість, почуття і переконання вихованця Центру соціально-психологічної реабілітації дітей. Вони мають не маніпулятивний, а фасилітативний характер. Це головним чином визначається саме метою і завданнями виховної бесіди і саме такий характер використання технік переконання гарантується вимогами до кваліфікації і особистісних якостей вихователя. Крім того, якщо вихователь у роботі з підлітками в умовах Центру соціально-психологічної реабілітації прагне бути справді ефективним, то, мабуть, чи не єдиним шляхом досягнення цієї ефективності є відмова від маніпулювання, моралізування, повчань, директивності і схильності давати поради. Це зумовлено не лише тим, що використовувати вище перелічені стилі поведінки не етично і не результативно з погляду допомоги особистості, а і тим, що вихованець відчуває це. І підліток, який шукає розуміння і підтримки у вихователя, може легко закритися, адже він захищається. Техніки переконання дають можливість подолати цей захист і допомогти вихованцеві змінити своє ставлення до життя і досягти психологічного благополуччя [1].

Література

1. Бутенко Н. Д. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. Київ, 2005. 295 с.

2. Волков Е. Н. Взаимодействие внушающего и внушаемого в зеркале социальной психологии. *Журнал практического психолога*. 2006, № 1, с.67-76.

3. Гуменко О. Психологія взаємостосунків: від переконання до впливу. *Психологія і суспільство*. 2006. № 1. С. 142.

4. Шейнов В. П. Искусство убеждать. М.: ЗАО «Книга сервис», 2004. 283 с.

СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ЗАЛУЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ДО КОМЕРЦІЙНОГО СЕКСУ

Мельничук Вікторія Олексіївна

Київський Університет імені Бориса
Грінченка м. Київ

Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. Вайнола Р. Х.

Соціально-економічні зміни, лібералізація політичних і духовно-моральних відносин, масове поширення гедоністичних цінностей, зниження рівня соціального й державного контролю за аномаліями суспільного й особистого життя наразі стали тими факторами, що сприяють поширенню різних форм девіантної поведінки (злочинність, наркоманія, самогубство, проституція й ін.). Стан, рівень і динаміка соціальних девіацій та їх негативних наслідків служать своєрідним віддзеркаленням соціальної дійсності.

До комерційного сексу відноситься проституція та порнографія. Дитяча проституція визначається як участь за плату або матеріальну винагороду в сексуальних актах з дорослими або особами, що не досягли вісімнадцяти років. Сексуальні акти включають статеві стосунки, оральний секс і содомію. Відмінність дитячої проституції від юридично визначуваного акту зґвалтування полягає в обміні послуг на гроші або їх еквівалент: наркотики, їжу або інші товари. Також як і дорослу її можна розділити на організовану і неорганізовану. У її організаційну структуру включені неповнолітні діти, що працюють на вулицях, у фірмах дозвілля, борделях, саунах і інших розважальних закладах. Неорганізована дитяча проституція включає, в цілому, групи бездомних дітей, дітей, що проживають в сім'ях. Вони час від часу надають секс-послуги за невелику плату. Гроші, зароблені таким чином, витрачаються на дрібниці: косметику, їжу, розваги [1, с. 186].

Аналіз наукових джерел свідчить, що у монографіях, дисертаціях та інших працях із соціальної педагогіки значною мірою висвітлено: теоретичні концепції соціальної профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі та формування здорового способу життя неповнолітніх (О. Вакуленко, Н. Зимівець, І. Козубовська, Н. Максимова, В. Оржехівська, О. Пилипенко). Проблема профілактики ВІЛ-інфекції та формування відповідальної поведінки щодо власного здоров'я відображена у дисертаційних роботах Ю. Калашникова, С. Корецького, Б. Лазоренко, І. Пінчук, А. Щербинського та ін. Аспекти взаємодії державних і недержавних структур в сфері профілактики ВІЛ/СНІД висвітлено в роботах М. Шевченко, Л. Андрущак, С. Зелінського, О. Кузьменка, І. Пінчук, Н. Максимової, С. Толстоухової, І. Зверевої, О. Пилипенка, К. Шендеровського та ін.

Особливість дитячої проституції полягає в тому, що її організаторами і основними споживачами є дорослі. Вони несуть відповідальність за залучення неповнолітніх до вступу в сексуальні стосунки з різними особами, отримуючи за це матеріальну винагороду. Організаторами проституції можуть бути випадкові особи, знайомі і навіть власні батьки. Дії дорослого, створюючи об'єктивну сторону залучення дітей в заняття проституцією виражаються в різних формах дії: фізичного примушення (побої, спричинення тілесних ушкоджень, позбавлення волі, їжі, образи) або психічного (обман, домовленості, лестощі, підкуп, збудження відчуття заздрості і ін.).

Центром дитячої проституції вважається Південно-східна Азія. Різкий сплеск дитячої проституції в Південно-східній Азії пов'язують із зростанням бідності, масовим розвитком туризму і секс-туризму. За оцінками ЮНІСЕФ більше 1 млн. дітей в Азії, включаючи Таїланд, Філіппіни, Індію, продано в борделі або вуличним сутенерам для занять проституцією. В той же час така організація як ЕСПАТ (Ending Child Prostitution, Pornography and Trafficking) знаходить що, чисельність дітей, що

займаються проституцією набагато вище. За її оцінками дитяча проституція в Індії досягає 20 % від 20 млн. загальної проституції. Таким чином, вона складає близько 2 млн. дітей, що працюють в борделях, масажних салонах, барах, на вулиці і так далі. На 1995 р. в Камбоджі кожна третя повія не досягає вісімнадцятирічного віку. За повідомленнями газети «Korea Times» в Південній Кореї в дитячу проституцію втягнуті близько 500.000 неповнолітніх. Близько 75.000 жертв дитячої проституції налічувалося на Філіппінах в 2000 році; від 30.000 до 35.000 – у Таїланді; близько 44.000 – у Шрі-Ланці, країні, відомій за туристичними каталогами як центр проституції хлопчиків. За оцінками правозахисних організацій до 20 % зростаючою секс-індустрією у В'єтнамі складають діти у віці до 18 років, в Камбоджі приблизно 35 % секс-робітниць – дівчата у віці від 13 до 17 років. На Тайвані, за оцінками ЕСПАТ, близько 100.000 дітей втягнуто в проституцію [2].

В Інституті соціології НАН України було проведено дослідження, присвячене комплексній оцінці масштабів сексуального насильства над дітьми, дитячій проституції, порнографії та продажу дітей в Україні. Його замовником став ЮНІСЕФ, а реалізацію було покладено на Центр соціальних експертиз Інституту соціології. До дослідження, географія якого охопила 15 українських областей, було залучено 1000 дітей (57,8 % хлопчиків і 42,2 % дівчаток) із сімей у складних життєвих обставинах, спеціальних соціальних закладів і закладів освіти, а також «діти вулиці». Крім того, у рамках цього проекту було вивчено життєві історії сорока дітей, котрі або самі постраждали від домагань і сексуального насильства, або ж свідомо були залучені в секс-індустрію [3].

За оцінками експертів Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні та ГО «УІСД ім. О. Яременка» сьогодні до різних дій сексуального характеру залучають навіть дітей семи-дев'яти років, хоча переважна частина залучених дітей, складають підлітки від 12-13 років і старші. Опитування дітей 14-18 років виявило, що 11 % дітей показували своє оголене тіло, 10,4% дозволяли доторкнутися до його голих частин, 7,8 % займалися сексом за плату, речі чи якісь послуги, 3,2 % погодилися сфотографуватися або знятися у фільмі в оголеному вигляді. У 31 % «працюючих» на вулиці дітей є неповнолітні друзі, котрі займаються проституцією, а 22 % підлітків і дітей, які живуть на вулиці, були свідками (а 8 % навіть учасниками) примушування неповнолітніх до сексуальних дій [7].

У Всесвітньому звіті з проблем торгівлі людьми, опублікованому Управлінням ООН по боротьбі з наркотиками та злочинністю висвітлені дані свідчать, що більшість пропозицій сексуального характеру адресуються підліткам. У віковій групі 14-18 років 18,8 % отримували пропозицію оголитися повністю або частково (погодилися 11 %); 15,9 % – дозволити доторкнутися до голих частин тіла (погодилися 10,4 %); 14,5 % – зайнятися сексом за гроші, речі або послуги (погодилися 7,8 %); 6,7 % – сфотографуватися або знятися у фільмі в оголеному вигляді (погодилися 3,2%); 7,2 % – учинити інші дії інтимного характеру (погодилися 3,6%). Якщо ж говорити про дітей 6-13 років, то з них 10,5 % отримували пропозицію показати голе тіло або його частину (погодилися 3,9 %); 7,5% – дозволити доторкнутися до його голих частин (погодилися 2,8 %); 5,2 % – зайнятися сексом за гроші, речі або послуги (погодилися 1,6 %), 2,1 % – сфотографуватися або знятися в фільмі в оголеному вигляді (погодилися 0,8 %); 1,9 % – учинити інші дії інтимного характеру (погодилися 0,5 %) [2].

За даними досліджень, які були проведені ЮНІСЕФ на території України, чисельність хлопців-підлітків, які практикують секс із чоловіками становить біля 20000 осіб, чисельність дівчат-підлітків, які надають комерційні сексуальні послуги – 15000 осіб.

Особливого поширення набуває дане явище серед соціально незахищених підлітків, так половина опитаних, 57 % дівчат, які живуть або працюють на вулиці та

52 % від загалу хлопців, які мають статеві стосунки з чоловіками, або 5 % від загалу опитаних, надавали сексуальні послуги на комерційній основі або в обмін на їжу, речі, захист тощо. Середній вік початку надання сексуальних послуг за винагороду становить 14 років [7].

Основними причинами поширення комерційного сексу серед підлітків, на думку дослідників, є:

- відсутність належного батьківського піклування: 15 % – сироти та 44 % – напівсироти (живі батько чи мати), кожний п'ятий (18 %) не знає, чи живі його батьки;
- відсутність житла, придатного для життя: основним місцем проживання підлітків за останні три місяці перед опитуванням були вулиця та залізничні вокзали або автовокзали (36%), майже чверть опитаних (23 %) проживає в тимчасовому, не пристосованому до проживання місці;
- невідповідність рівня освіти віку «дітей вулиці»: 4 % опитаних дітей та підлітків ніколи не відвідували школу (найбільше таких представників серед молодшої вікової групи (10-14 років));
- відсутність зайнятості.

Майже чверть опитаних (23 % від загалу сексуально активних підлітків) протягом життя примушували до занять сексом (11 % хлопців та 52 % дівчат), а за останній рік жертвами сексуального насилля стали 15 % підлітків (7 % хлопців та 37 % дівчат). За віком статистично значущих відмінностей не виявлено [8].

Дане дослідження проводилося ЮНІСЕФ серед підлітків, які живуть і працюють на вулиці, однак перераховані вище хлопці та дівчата не є ізольованою групою населення, вони можуть активно взаємодіяти і спілкуватися з ровесниками з які виховуються в сім'ях, тому говорити що дана проблема стосується лише соціально незахищених підлітків не можна.

В Україні сексуальне насильство над дітьми, дитяча проституція і порнографія тісно пов'язані із соціально-економічними та культурними особливостями регіонів. Так, наявність курортів і портів на півдні нашої держави, де, до речі, раннє статеве життя вже давно стало традицією, тільки стимулює поширення проблеми. На сході, через війну, через високий рівень безробіття і цілу низку соціально-економічних труднощів загострюється проблема сексуального насильства серед дітей, також експерти констатують «буянню» розпусти. Недалеко пішла і північ України: низькі соціально-економічні показники, а також близькість столиці тільки підвищує ризик утягування дітей у секс-індустрію. Тільки західним областям з їхньою низькою щільністю населення і високим рівнем релігійності вдається стримувати поширення цього явища. І водночас низький рівень зайнятості населення в регіоні і трудовий міграційний процес усе-таки його підживлюють.

Отже, основними соціальними чинниками, що можуть сприяти залученню підлітків до комерційного сексу є несприятлива атмосфера в родині, відсутність належного матеріального забезпечення, внаслідок чого дитина сама починає заробляти, неадекватність законодавчих ініціатив. Крім того, дається взнаки й відсутність комплексного підходу при виявленні та реабілітації постраждалих від розпусників або ґвалтівників дітей, а також низький рівень довіри до відповідних служб і структур. Про формальність програм комплексної сексуальної освіти в закладах освіти можна не писати – у будь-якій школі ця місія досі сприймається як покарання. Відповідні лекції проводять раз на ену кількість тижнів, причому здобувачів освіти, як правило, просвічують «одним ударом».

Література

1. Бортницька Л. В. Організаційно-правові заходи щодо реалізації Україною міжнародно-правових зобов'язань у сфері протидії торгівлі дітьми, дитячій проституції та дитячій порнографії. *Науковий вісник Дніпропетровського державного*

університету внутрішніх справ. 2010. № 1. С. 185-194.

2. Всесвітній звіт з проблем торгівлі людьми, опублікований Управлінням ООН по боротьбі з наркотиками та злочинністю (UNODK): [Електр. ресурс]. URL: <http://www.unodc.org>

3. Діти: «непристойні пропозиції» у цифрах: [Електр. ресурс]. URL: <https://helsinki.org.ua/2010/02/dity-neprystojni-propozytsiji-u-tsyfrah/>

4. Дубовська Є. В. Психологічна реабілітація дітей, які зазнали сексуального насильства: посібник до навчального відео-курсу. Київ: ВГО «Жіночий консорціум України», 2008. 175 с.

5. Зверєва І. Д. Соціальна робота з дітьми і молоддю (теоретико-методологічні аспекти) / Зверєва І. Д., Козубовська І. В., Керецман В. Ю. Ч. 1. Ужгород: УжНУ, 2000. 342 с.

6. Лютий В. П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: навчальний посібник. Київ: Академія праці і соціальних відносин, Християнський дитячий фонд, 2000. С. 13-15, 42-45.

7. Оцінка соціальної уразливості та поведінкових ризиків щодо інфікування ВІЛ серед підлітків, які живуть або працюють на вулиці / за ред. О. М. Балакіревої; Представництво Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, ГО «УІСД ім. О. Яременка». Електрон. дані. Київ., 2018. 82 с.

8. Підлітки груп ризику: доказова база для посилення відповіді на епідемію ВІЛ в Україні: аналіт. звіт / ЮНІСЕФ, Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка. Київ: К.І.С., 2008. 196 с.

«ЗЕЛЕНЕ» НАВЧАННЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Меша Павло Євгенович

КЗСОП «Сумська обласна гімназія-інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей», м. Суми

Наукові керівники – д-р пед. наук, проф. Бойченко М. А.; вихователь, учитель біології I категорії Кириченко О. М.

Світова пандемія диктує нові вимоги щодо провадження освітнього процесу. Як саме вибудувати його, щоб здобувачі освіти не тільки не розгубили набуті раніше знання, але й мали змогу їх удосконалити і поглибити? З цього приводу сьогодні тривають палкі дискусії. Втім, дедалі частіше як представники Міністерства освіти і науки України, так і співробітники шкільних адміністрацій та навіть самі педагоги висловлюються за «зелені» уроки – навчання просто неба. І це насправді гарна ідея. Адже здобувачі освіти не можуть усебічно розвиватися, постійно перебуваючи в чотирьох стінах класу. Щоб відкрити для них щось нове, досі незнане, показати дещо невидиме, хоча б на деякий час зробити їх частинкою всесвіту, доцільно якомога частіше (наскільки це можливо) виводити їх за межі замкненого простору, тобто організовувати уроки на свіжому повітрі.

Ми живемо в часи, коли традиційний освітній процес, для якого характерне чітке тлумачення навчального матеріалу, поступово відходить у минуле, натомість все більшої популярності набирає сучасна школа, яка розглядає просвітницьку діяльність через призму пізнання. Для неї учні – дослідники, митці, розробники нових цікавих кейсів, активні пошукачі свіжих ідей та інновацій. Щоб наздогнати реальність, яка швидко змінюється, сучасні педагоги вдаються до застосування новаторських методів і підходів у навчанні.

Одна з таких практик – проведення уроків просто неба. Про позитивний вплив «зелених» уроків на становлення майбутньої особистості й розвиток її пізнавальної

активності говорять і сучасні дослідники. Вони одностайні в тому, що подібні заняття підвищують рівень залученості учнів до навчальної діяльності, зміцнюють довірливі зв'язки між усіма учасниками освітнього процесу. Крім того, перебування здобувачів освіти на свіжому повітрі позитивно впливає на їхнє самопочуття, покращує їхнє психічне та фізичне здоров'я. А в умовах пандемії COVID-19 це – особливо актуально.

Завдання сучасного педагога – не лише сформувати гармонійно розвинену зрілу особистість, але й зберегти її здоров'я на належному рівні. Тому в умовах пандемії, коли є необхідність у соціальній дистанції між усіма учасниками освітнього процесу, уроки просто неба – найкраще рішення.

Для вивчення впливу «зелених» уроків на всіх учасників освітнього процесу було проведено експериментальне дослідження на базі Комунального закладу «Сумська обласна гімназія – інтернат для талановитих та творчо обдарованих дітей».

Поставлені завдання вирішувалися нами шляхом використання теоретичних та емпіричних методів дослідження. Зокрема, нами були застосовані загальнонаукові методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, що уможливили вивчення позитивного вітчизняного й зарубіжного досвіду організації «зеленого» навчання. Серед емпіричних методів було обрано опитування та анкетування.

Адміністрація закладу освіти, на базі якого було проведено дослідження, дбаючи про безпеку та здоров'я всіх учасників освітнього процесу, в умовах пандемії активно запроваджує альтернативні форми навчання, зокрема й уроки просто неба. З цією метою на території комплексу облаштовано п'ять зелених локацій, кожна з яких не лише передбачає проведення навчання, але й може використовуватися як зона відпочинку.

У цих імпровізованих класах на свіжому повітрі педагоги проводять уроки з української мови і літератури, основ здоров'я, технологій, англійської мови, історії, біології, фізичної культури, мистецтва тощо. Навчатися в них мають змогу всі без виключення учні закладу освіти. Відчувши на собі переваги незвичайних занять, усі учасники освітнього процесу (і вчителі, і здобувачі освіти) тепер конкурують за локації просто неба, які знаходяться як в альтанках, так і на затінених відкритих майданчиках.

З метою встановлення рівня ефективності «зеленого» навчання серед здобувачів освіти проведено соціологічне опитування, у ході якого було запропоновано дати відповіді на запитання:

- Чи подобаються вам уроки на свіжому повітрі?
- Чим саме цікавий вам освітній процес просто неба?
- Як часто ви бажаєте долучатися до «зелених» занять?

Як свідчать результати опитування, 100 % респондентів висловилися «за» заняття під відкритим небом.

Окрім того, гімназисти зазначили, що вони дуже зацікавлені у відвідуванні таких незвичайних уроків, адже почувають себе більш розкуто та впевнено, аніж перебуваючи за партами у класі.

Щодо вибору ефективних методів навчання під час проведення уроків просто неба, нами були запропоновані наступні:

- сторітелінг – інноваційний метод подання матеріалу у вигляді історій;
- метод кейсів – пошук істини шляхом аргументів та заперечень, допомагає проведенню відкритої дискусії учнів та педагогів протягом уроку. За результатами дискусії знаходиться істина;
- метод навчального проєкту – сприяє не лише слуховому, але й зоровому сприйняттю інформації.

На основі проведеного нами дослідження, можемо констатувати, що заняття

просто неба – це альтернативний простір, у якому всі учасники освітнього процесу (і учні, і вчителі) відчувають себе значно комфортніше, що сприяє встановленню більш тісних і дружніх зв'язків між ними. Так зароджується почуття довіри до педагога, він стає для здобувача освіти надійним другом та порадиником.

Вивчивши досвід запровадження уроків просто неба, вважаємо за необхідне рекомендувати їх запровадження в усіх закладах освіти. Крім того, такий підхід до організації освітнього процесу вже одного разу допоміг подолати епідемію туберкульозу в країнах Європи, Америки та Австралії, де тоді й був реалізований формат Open-air classroom – навчання поза стінами школи.

Щоб заняття просто неба були одночасно цікавими й пізнавальними для здобувачів освіти, педагоги-предметники постійно шукають та впроваджують оригінальні й нестандартні методи навчання з урахуванням принципів здоров'язбереження. Виходячи з вищевикладеного, сміливо можна говорити про «зелене» навчання як про освітній феномен.

Література

1. Бругель А. Е., Джоллер Л., Костюченко Н., Смоленников Д. Інноваційне «зелене» навчання. URL: https://crkp.sumdu.edu.ua/images/stories/innovations/Innovative_green_teaching_ukr.pdf
2. Сім принципів фінської освіти. URL: <https://starylev.com.ua/club/article/7-pryncypiv-finskoyi-osvity>
3. Як організувати уроки на свіжому повітрі: корисні поради. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/yak-organizuvati-uroki-na-svizhomu-povitri-korisni-poradi>

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В АДИКТИВНО УЗАЛЕЖНЕНІЙ СІМ'Ї

Степченко Любов Михайлівна

Національна бібліотека України ім.
В. І. Вернадського, м. Київ

Прихідько Любов Василівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

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

У неблагополучній сім'ї з алкогольною проблемою неможливий постійний, індивідуальний розвиток її членів, вона закрита для контактів з оточенням, у взаємостосунках не спостерігається відвертості та взаємності. Ролі і норми не чітко визначені і часто не підтримуються членами сім'ї. Для такої сім'ї характерним є: заперечення проблем і підтримка ілюзій, вакуум інтимності, замороження правил і ролей, конфліктність взаємостосунків, циркуляція почуття провини, схильність до полярності почуттів та суджень, змішання або розділення кордонів особистостей, злиття прагнень і емоцій різних членів сім'ї, абсолютизування волі та контролю, ізоляваність сім'ї як системи.

Сім'я хворого на алкоголізм чи інші адикції не має зв'язку із зовнішнім світом через почуття сорому. Члени сім'ї не спілкуються між собою, стають самотніми. В результаті чого виникає замкнене коло, що не дозволяє членам сім'ї попросити допомоги чи підтримки ззовні і підсилює, як саму залежність хворого, так і співзалежність усієї родини [1].

Адиктивно узаалежнена сім'я чинить деструктивний вплив на особистісний розвиток дітей. Умови проживання в такій сім'ї є несприятливими для їх психічного здоров'я та негативно впливають на процес соціалізації таких дітей. Досвід невиконаних обіцянок, непослідовність вчинків, розгубленість батьків призводить до зневіри і вчить дітей не розраховувати на дорослих. Існує неписане правило

замовчувати реальний стан речей. Деякі емоції дітей настільки інтенсивні й болючі, що вони не можуть самотійно їх подолати, наслідком чого може бути нечутливість, або навпаки, різка зміна настрою та надмірні реакції. Дуже часто в адиктивно узалежнених сім'ях діти зазнають не лише психічного та емоційного, але і фізичного та сексуального насильства. Дитина часто вважає себе винною у проблемах сім'ї, відчувається розгублено через різкі зміни настрою батьків, нікому не довіряє, замикається в собі і не шукає допомоги ззовні. У родині з алкогольною проблемою дитина отримує три найважливіші уроки: не довіряти; не говорити; не відчувати [2].

- Не довіряти – це ніби завдання життя в хаосі супроти травм, стресів, які пропонує довкілля. Нездійснені обіцянки, недотримання домовленостей, загубленість дорослих, непослідовність їх дій, недоліки виховання - все це не сприяє формуванню орієнтації та довіри.

- Не говорити – це сильне комунікативне послання від дорослих, найчастіше невербальне, у справах, пов'язаних з алкогольною проблемою. Не говорити означає також не зачіпати тем, пов'язаних із родиною, у розмовах зі сторонніми. Усілякі табу паралізують відкрите спілкування, прирікають людей до самотності.

- Не відчувати – це ефект знеболювання. Виходом, втечею від страждання, страху, злості, упокорення є відмежування від цих почуттів, або повна відсутність почуттів [2].

Для дітей алкоголіків характерна наявність захисних механізмів, що проявляється у виконанні вузько окреслених ролей, які нав'язує дитині закрита система родини, де можна знайти певний захист, порятунок. Найчастіше зустрічається п'ять основних ролей: «герой родини», або «супер-дитина»; «цап-відбувайло»; «м'яка іграшка», або «блазень»; «підтримувач»; «сліпа дитина»[3].

- Герой родини, називається часто супер-дитиною і це найчастіше найстарша дитина в сім'ї, сповнена жертвності та посвяти для родини, поводить себе завжди по-дорослому, відповідально. Така дитина є в принципі батьком своїх батьків, дбає про забезпечення мінімуму рівноваги в родині, посвячує себе для інших ціною самої себе.

- «Цап-відбувайло» – це дитина, яка постійно створює труднощі, бунтує, бореться, важко виховується. Прогулює уроки, втікає з дому, контактує з субкультурами, концентрує на собі негативну увагу родини та визначається як джерело її проблем. Швидше починає вживати алкоголь та інші психоактивні речовини, стаючи головним кандидатом до продовження династійної лінії родинного алкоголізму. Якщо не одержить відповідної допомоги як дорослий, ввійде в труднощі з законом, зламає усілякі норми, потрапить в узалежнення.

- Дитина у ролі «м'якої іграшки» буває надзвичайно милою, доброю, сповненою вдячності, чудово розряджає напруження в родині. Драма „м'якої іграшки" полягає в тому, що ніхто не сприймає її серйозно, а вона сама втрачає межі між тим, що серйозне, а що є жартом, між плачем та сміхом. Дитина відвикає від почуття смутку та терпіння, завжди показуючи позитивне ставлення до поганой гри. Такі діти довго залишаються емоційно незрілими.

- «Підтримувач» – це дитина, яка найближча до співузалежнення. Часто приймає опікунську позицію щодо особи, яка п'є. Її головним завданням є оберегати алкоголіка перед наслідками вживання спиртного, через це несвідомо сприяє розвитку хвороби. Саме ця дитина виливає алкоголь або приносить його додому, аби алкоголік не виходив, щоб пити. Займається пошуком причин вживання алкоголю та способів, які приведуть до того, що алкоголік буде менше пити. Тренується в маніпуляціях спритних виходів із ситуації. Те, що алкоголік п'є, забирає дуже багато життєвої енергії такої дитини. Вона не дозволяє собі „бути скраю", що було би для узалежненої особи конструктивною версією життя. В дорослому житті така дитина стає жінкою алкоголіка, або чоловіком узалежненої особи.

• «Сліпа дитина» часто називається загубленою, дитиною в тумані, ангеликом. Часто це є наймолодша дитина в родині. Це дитина, якої фактично немає. Вона відкинена в світ своїх фантазій, в світ уроків, мрій, в свій куточок, де її взагалі не видно. Ізолюється та виключається з родинної атмосфери. Така дитина не створює жодних труднощів у вихованні, часом важко навіть зорієнтуватися, де вона властиво перебуває [3].

Життя згідно з вище названими ролями та захисними механізмами дозволяє інколи зберігати нестабільну родинну рівновагу, однак не є спроможним привести до жодної зміни в домашньому житті, ані зробити його безпечним та щасливим. Коли діти алкоголіків стають дорослими, надалі мають тенденцію перебування в тих самих умовах. Роль та Я так міцно з'єдналися між собою, що їм важко відмежуватися від власних емоційних та пізнавальних стереотипів. Часто вони так влаштовують своє життя, що подальший досвід підтверджує їх життєві схеми. Ті діти, які не одержали допомоги, виростають непристосованими, безпорадними у своєму житті та житті нещасливих дорослих.

Використання цих ролей допомагає зберігати видимість благополуччя, але разом з тим, лише поглиблює проблеми. Адже особистість так міцно зливається з роллю, що в майбутньому не здатна відмовитися від використання деструктивних моделей поведінки у власній сім'ї.

Отже, дослідження основних проблем, які об'єктивно впливають на виконання сімейних функцій кожного з членів сучасної родини (здорової та дисфункційної) є одним з важливих елементів розвитку соціальної педагогіки і соціальної роботи.

Література

1. Москаленко В. Зависимость: семейная болезнь. [3-е изд.]. М.: Психотерапия, 2018. 224 с.

2. Соціальний супровід сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах: [навч.-тренінг. модуль із підготовки спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді / За ред. І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петрочко]. Київ: Держсоцслужба, 2008. 300 с.

3. Старков Д. Ю., Іванов В. О., Забава С. М. Особливості соціального супроводу сімей з алкогольною залежністю. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, т. VII (екологічна психологія – соціальний вимір)*. 2017. С. 274-281.

МОНІТОРИНГ ЯК СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРОЄКТУ

Якушко Сніжана Русланівна

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

У наш час соціальне проєктування відіграє дуже важливу роль для людей та суспільства в цілому. Воно використовується в різноманітних сферах людської діяльності таких як: мистецтво, освіта, медицина, політика тощо. Технологію соціального проєктування можуть застосовувати при відновленні громадських зв'язків, налагодженні соціальної взаємопідтримки, що є досить актуальним на даний момент. Тому великого значення набуває соціальне проєктування, як метод яким активно користуються різноманітні соціальні інститути, намагаючись забезпечити рівновагу в суспільстві. Ця галузь може виступати, як спосіб успішної самореалізації особистостей за рахунок того, що відбувається більша включеність індивідів в життя суспільства, розвиваються різноманітні корисні навички в тому числі і професійні. В результаті такої діяльності очікують наявність соціальних ефектів, соціальних змін.

Зміни можуть мати різноманітний характер політичний, екологічний, економічний тощо. Але головним є то, що ці соціальні зміни, як правило йдуть на краще і за рахунок цього може змінюватися поведінка окремих осіб, або громад.

Таким чином застосування соціального проектування є в наш час зростаючою потребою, за допомогою цієї технології можна створити ідеальний образ бажаного майбутнього, знаходити тенденції розвитку, планувати зміни, що в результаті будуть оптимізувати розвиток соціальної сфери та зменшувати прояв небажаних тенденцій. Також представляє собою ефективний засіб практичного освоєння всіх видів наукової інформації, новий спосіб щодо відокремленої, цілісної інноваційної діяльності, метод вирішення економічних, організаційних, соціальних та культурних проблем. Застосування технологій соціального проектування в практиці соціальної роботи здатне забезпечити довгострокові соціальні програми розвитку соціальних служб.

Управління проектами є невід'ємною частиною всієї проектною діяльності. Управління виступає як засіб організації діяльності колективу та працівників а також як контроль всіх етапів життєвого циклу.

О. Безпалько пропонує нам таке визначення цього поняття: «Управління проектом – це діяльність, спрямована на реалізацію проекту з максимальною ефективною при заданих обмеженнях щодо часу, коштів (ресурсів) і якості кінцевих результатів» [1].

«Фахівці Інституту управління проектами (США) пропонують нам таке визначення терміна «управління проектом (проектний менеджмент)» – це мистецтво керувати й координувати людські та матеріальні ресурси протягом життєвого циклу проекту, застосовувати системи сучасних методів і техніки управління та мінімізації ризиків для досягнення визначених у проекті результатів за складом і обсягами робіт, вартістю, часом, якістю та задоволенням учасників» [3].

Отже, управління проектом – це професійна діяльність, яка передбачає вміння керувати і координувати матеріальними і не матеріальними ресурсами на всіх етапах проектною діяльності, застосовуючи при цьому інноваційні методи і технології управління.

В управлінні проектами можна виділити два найважливіших блоки:

- Забезпечення проекту ;
- Основна діяльність за проектом.

Забезпечення проекту може включати в себе різноманітні види діяльності і список може змінюватись, а отже бути неповним. Загалом це фінансова, організаційна, кадрова, правова, матеріально-технічна та інформаційна діяльність. Але чіткої та однозначної послідовності не буває.

Основна діяльність за проектом більш послідовна:

- планування проекту;
- розробку проектною та кошторисною документації;
- укладення договорів;
- реалізацію різних видів діяльності;
- моніторинг;
- закриття проекту.

Для ефективного управління проектом доцільно є розділити його, тобто структурувати. «Структура проекту – це організація зв'язків і відносин між його елементами» [1].

Структурування, як процес має певні завдання:

- поділ проекту на блоки для більш ефективного управління;
- розподіл обов'язків за елементами проекту;
- точний прорахунок бюджету та необхідного часу й ресурсів;

- створення своєрідної бази для планування й перебігу ходу проєкту (упорядкування кошторисів, контроль за витратами);
- перехід від загальних цілей до більш конкретних дій, які виконують підрозділи організації чи сформована проєктна команда;
- окреслення комплексів робіт.

Таким чином ми бачимо, що управління проєктом – це досить складний процес керівництва. Він включає в себе контроль над всіма складовими проєктної діяльності і вимагає від керуючого різноманітних знань і умінь в сфері управління, бухгалтерії, налагодженні комунікації та інших. Також гарний керівник зможе прорахувати всі ризики, які можуть трапитись і обов'язково буде безперервно моніторити весь життєвий цикл проєкту.

Моніторинг є невід'ємною, необхідною складовою впровадження проєктів. В тлумачному словнику саме поняття «моніторинг» визначається, як безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату, а також прогнозування та запобігання критичним ситуаціям.

Процес моніторингу забезпечує своєчасне надання інформації відповідним особам для прийняття подальших рішень. Процес моніторингу допомагає побачити сильні і слабкі сторони в ході реалізації проєкту і надає змогу керівництву вчасно зреагувати і внести відповідні корективи.

Також процедура моніторингу може бути інструментом управління та мотивації. З його допомогою можна більше зосередитись на досягненні довгострокових результатів, які є важливими для організації та зацікавлених сторін і також допомагає поставити ключові цілі та завдання. Однією з переваг моніторингу є те, що він допомагає у виявленні об'єктів, які працюють особливо погано, або особливо добре, що в свою чергу допомагаю у прийнятті управлінських рішень.

Таким чином, соціальне проєктування є одним з найбільш актуальних напрямків у практиці соціальної роботи, який активно впроваджується в наше життя.

Ми можемо простежити певний взаємозв'язок у процесах моніторингу і управління, вони вимірюють та відстежують хід виконання проєкту таким чином, щоб своєчасно могли бути виявлені відхилення від плану управління проєктом і вжиті корегувальні дії, необхідні для досягнення цілей проєкту.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальне проєктування: навч. посіб. Київ, 2010. 127 с.
2. Бондаренко Ю. В. Оцінка соціальних проєктів та програм як інструмент ефективного управління недержавною некомерційною організацією: Київ, 2006. – 127 с.
3. Зверєва І. Д. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. Київ: ЦУЛ, 2008. 336 с.
4. Капська А. И, Пінчук І. М., Толстоухова С. В. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників. Київ: ДЦССМ, 2000. 260 с.
5. Старшинова А. В. Социальное проектирование в образовании и практике социальной работы: учеб. пособ. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 160 с.
6. Яременко О. О., Артюх О. Р., Балакірєва О. М. Науковий супровід, моніторинг та оцінка ефективності соціальних проєктів. Київ: ДЦССМ, 2002. 132 с.

СІМЕЙНІ ФОРМИ ОПІКИ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Ярошик Руслана Миколаївна

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький

Науковий керівник – канд. пед. наук, доц. Сівак Н. А.

Однією з болючих проблем сьогодення є проблема соціального сирітства. Криза породила знижений рівень матеріального і морального становища в сім'ї, у зв'язку з цим збільшилася кількість дітей-сиріт. До загострення та поширення сирітства призводить: падіння морально-етичних норм, економічна нестабільність, зростання народжуваності дітей з патологіями та позбавлення батьків батьківських прав. Держава забезпечує догляд, розвиток, соціалізацію, забезпечення елементарними та необхідними умовами дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування через державні навчально-виховні заклади.

«Діти-сироти» і «діти, позбавлені батьківського піклування» ці терміни вживаються в Законі України «Про охорону дитинства» у таких значеннях: дитина-сирота – це дитина, в якій померли або загинули батьки. Діти, позбавлені батьківського піклування – діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення їх батьківських прав, визнання батьків безвісно відсутніми чи недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання у місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою під час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, безпритульні діти [3].

У літературі (фольклорі, міфах, казках) сиротою є персонаж від якого відмовились опікуни або захисники. В історичному аспекті слово «сирота» зустрічається ще з часів Древньої Русі. Сиротами називали усіх дітей, яких покинули батьки, злиденних людей, які були бідні та нещасні. Найчастіше сиротами називали дітей солдатів, адже ті йшли воювати і багато з них не поверталися до своїх сімей.

Формами утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування згідно з Кодексом України про шлюб та сім'ю України є: усиновлення (удочеріння), передача під опіку (піклування) на виховання у сім'ї громадян України та на повне державне утримання до навчально-виховних закладів [4].

В Україні, окрім державних закладів опіки, існують і сімейні форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Наприкінці ХХ ст. за підтримки ЮНІСЕФ в Україні починається реалізація проєкту «Трансформація інститутів піклування про дитину в Україні», внаслідок чого починається цілеспрямована діяльність держави щодо створення нових форм опіки. В Україні створення дитячих будинків сімейного типу почалося у 1989 р. Створення в Україні прийомних сімей як сімейної форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розпочато у 1998 р. у рамках експерименту.

Однією з форм опіки, яка сьогодні стає більш поширеною в Україні є прийомна сім'я – це сім'я або окрема особа, яка не перебуває у шлюбі, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, від одного до чотирьох дітей для виховання і спільного проживання. У прийомній сім'ї має бути не більше п'яти дітей разом з прийомними. Сім'я має проживати у власному житлі. Оздоровлення дітей відбувається безкоштовно, за сприяння відділів у справах сім'ї

та молоді. Прийомна сім'я покликана максимально забезпечити права дітей зростати у сімейному колі, в атмосфері любові та взаєморозуміння.

Серед прийомних сімей виокремлюють такі типи:

- прийомні сім'ї «невідкладного влаштування» (дитина влаштовується у прийомну сім'ю негайно за наявності надзвичайних обставин, небезпеки для її життя і здоров'я, насильства в сім'ї тощо);

- прийомна сім'я тимчасового влаштування (дитина влаштовується на певний термін);

- прийомна сім'я довготривалого перебування (дитина влаштовується у прийомну сім'ю до досягнення нею повноліття);

- прийомна сім'я перехідного поселення (досвідчена прийомна сім'я бере на виховання дитину на період її адаптації у випадку смерті батьків і пошуку прийомної сім'ї довготривалого перебування) [5, с. 12].

Ще однією формою опіки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є дитячий будинок сімейного типу (ДБСТ) – це окрема сім'я, що створюється за бажанням подружжя або окремої особи, яка не перебуває у шлюбі. Така сім'я бере на виховання і спільне проживання не менше 5 дітей-сиріт або дітей, позбавлених батьківського піклування [5, с. 112].

У дитячому будинку сімейного типу має бути не більше десяти дітей разом з прийомними. Фінанси для утримання таких дітей виділяються з бюджету на утримання дитини, згідно з нормами утримання в закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. З місцевого бюджету виділяються кошти на житло та оплата комунальних послуг. Оздоровлення дітей відбувається безкоштовно, за сприяння відділів у справах сім'ї та молоді.

Метою створення прийомних сімей/ДБСТ є забезпечення належних умов для виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в сімейному оточенні.

Особливості прийомної сім'ї/ДБСТ:

- дитина, яка виховується в прийомній сім'ї/ДБСТ, не позбавляється статусу дитини-сироти чи дитини, позбавленої батьківського піклування, за нею залишаються всі пільги, передбачені законодавством для таких категорій дітей;

- прийомні діти мають право підтримувати особисті контакти з батьками та іншими родичами, якщо це не завдає шкоди їхньому життю, моральному вихованню та здоров'ю;

- кандидати у прийомні батьки/батьки-вихователі обов'язково проходять курс відповідної підготовки [5].

Взаємопідбір сім'ї та дитини має базуватися на принципах: пріоритетності інтересів дитини, участі в ухваленні рішення, компетентності, комплексності, природовідповідності та конфіденційності [2].

Центри соціальних служб здійснюють соціальний супровід дітей, які проживають в прийомних сім'ях чи ДБСТ. Фахівцями Центрів проводиться різнопланова, систематична, інформаційно-консультативна робота з сиротами та їхніми опікунами з правових, психолого-педагогічних питань тощо.

Кожна дитина від народження має право на сім'ю, яка має забезпечити нормальний фізичний, моральний, інтелектуальний, соціальний розвиток кожної людини. Статистичні дані свідчать, що в Україні значно зростає кількість дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування. На нашу думку, сімейні форми виховання дозволять дитині-сироті та дитині, позбавленій батьківського піклування отримати належний рівень турботи, а державна допомога буде дійсно адресною.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

2. Діти. Проект міністерства соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/content/dityachiy-budinok-simeynogo-tipu.html> (дата звернення: 23.04.2021).
3. Закон України «Про охорону дитинства». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 24.04.2021).
4. Кодекс України про шлюб та сім'ю. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2006-07#Textm> (дата звернення: 24.04.2021).
5. Прийомна сім'я: методика створення і соціального супроводу. URL: <http://www.p4ec.org.ua/upload/education/library/1345189788.pdf> (дата звернення: 25.04.2021).

ЗАРУБІЖНИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД НАДАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ: ПРАВОВІ, УПРАВЛІНСЬКІ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ

СУПЕРВІЗІЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Бойко Єлизавета Василівна

Приазовський державний технічний
університет, м. Маріуполь

Науковий керівник – канд. психол. наук
Лапіна М. Д.

Фахівці, що працюють у системі «людина-людина», схильні до емоційного вигорання та професійних деструкцій, що зумовлює необхідність різновекторного підтримування таких фахівців. Закон України «Про соціальні послуги», що набрав чинність у січні 2020 р., визначає зміст поняття супервізії та підкреслює, що надання супервізії працівникам із соціальної роботи, забезпечується надавачами соціальних послуг за власний кошт [4]. Також Міністерством соціальної політики були розроблені Методичні рекомендації щодо проведення супервізії в соціальній роботі [3]. Не дивлячись на це, супервізія досі не є поширеною практикою в соціальних службах, що зумовлено як економічними чинниками, так і суб'єктивним ставленням працівників до сутності супервізії. З огляду на це, метою роботи є розкриття змісту супервізії та її ролі в практиці соціальної роботи.

Згідно із ЗУ «Про соціальні послуги», супервізія – це «професійна підтримка працівників, які надають соціальні послуги, спрямована на подолання професійних труднощів, аналіз та усунення недоліків, вдосконалення організації роботи, стимулювання мотивації до роботи, дотримання етичних норм та стандартів надання соціальних послуг, запобігання виникненню професійного вигорання, забезпечення емоційної підтримки» [4]. Це визначення умовно включає в себе три складові: забезпечення виконання функціональних обов'язків згідно з нормами та стандартами, вдосконалення професійної компетентності й психологічна підтримка. Тобто супервізія містить психологічний, соціальний та професійний аспекти.

Супервізію можна розглядати в контексті консультування або менеджменту, проте у будь-якому разі, мова йде про наставництво, надання порад та рекомендацій супервізором, який має допомогти фахівцю працювати якнайкраще. І. В. Астремська зазначає, що загальною метою супервізії є покращення надання послуг клієнтам соціальних служб, що безпосередньо залежить від професійності працівників соціальних установ та їхнього психоемоційного стану, тому до завдань супервізії можна віднести задоволення організаційних, професійних та особистих потреб працівників [1].

Н. І. Кривоконь окреслює індивідуальний, груповий та організаційний підходи до розуміння супервізії [2], І. В. Астремська виділяє такі типи супервізії: один на один, групова, неформальна (консультація, що була заздалегідь не запланованою) та кризова супервізія (може відбуватися одразу після роботи з клієнтом, якщо така взаємодія призвела до кризи за відчуттями працівника) [1].

Згідно з І. В. Астремською, до функцій супервізії відносять освітницьку (формуючу), підтримуючу (тонізуючу) та спрямовуючу (нормативну). Під освітницькою функцією розуміється розвиток у працівників вмій, навичок та здібностей щодо професійної діяльності. Підтримуюча функція полягає в психологічній підтримці та підвищенні стійкості працівника до стресових ситуацій.

Спрямовуюча функція забезпечує контроль фахівця над своїми слабкими рисами характеру та якостями [1]. У методичних рекомендаціях описані такі функції супервізії: управління, навчання та підтримка. Функції навчання та підтримки є ідентичними з позицією попереднього автора, функція управління спрямована на дотримання стандартів роботи та політики організації [3].

До принципів супервізії належать: поінформованість (обізнаність працівника щодо мети й умов проведення супервізії), дотримання етичних норм (особлива увага приділяється конфіденційності), дотримання антидискримінаційного підходу, регулярність та систематичність, доступність (супервізія може надаватися екстрено або за попереднім планом), розподіл відповідальності (відповідальність за результат має поділятися між працівником та супервізором) [3]. Останній принцип акцентує, що в супервізії фахівець є активним учасником процесу, під час взаємодії із супервізором йому надається допомога для найефективнішого виконання посадових обов'язків [1]. Супервізований має бути готовим формувати запити, зміст сесії, аби отримувати найбільшу користь від супервізорських сесій, а супервізор повинен вміти застосовувати творчий підхід до змісту й форми супервізії, гнучко адаптуватися під потреби конкретного працівника.

За загальним призначенням супервізію поділяють на навчальну (наставницьку) та консультаційну. Навчальна супервізія передбачає адаптацію працівника до нових умов праці, функціональних обов'язків, розвиток професійної компетентності. Обговорення індивідуальних проблем та розв'язання складних ситуацій, пов'язаних із професійною діяльністю, відбувається під час консультативної супервізії [1].

Процес супервізії складається з трьох етапів: підготовчого, основного та заключного. На підготовчому етапі формується перелік осіб, з якими буде проводитися супервізія, формується запит, окреслюється мета та завдання, принципи взаємодії, формується графік і визначається тривалість зустрічей, місце проведення забезпечується необхідним обладнанням тощо. Під час основного етапу відбувається супервізорська сесія, на якій обговорюються проблемні питання та шляхи їхнього вирішення. На заключному – завершальному – етапі узагальнюються висновки, отримані під час зустрічей, обговорюється час проведення наступної супервізії [3].

Супервізія може здійснюватися як працівником соціальної служби, що пройшов внутрішню супервізію, так і стороннім фахівцем, який має необхідну підготовку та практичний досвід у сфері надання соціальних послуг і консультування. Водночас супервізія може бути взаємною (інтравізія) [1]. Працівники соціальних служб іноді з насторогою ставляться до супервізорів, адже вважають супервізією додатковим елементом адміністративного тиску та контролю, або розцінюють допомогу як свідчення власної некомпетентності. Проте слід зазначити, що будь-який фахівець, незважаючи на його досвід та професіоналізм, може потребувати допомоги та підтримки. Робота з клієнтами, які перебувають у складних життєвих обставинах, мають адиктивну або агресивну поведінку, призводить до психологічного напруження й емоційного вигорання, певних особистісних проблем, як наслідок це погіршує професійну активність, призводить до зниження професійної мотивації, байдужості до проблем клієнтів і, у крайньому випадку, до формування професійних деструкцій. Супервізія покликана забезпечувати превенцію таких станів, формувати стресостійку особистість, що здатна розв'язувати складні ситуації в професійній та особистісній сфері.

Крім того, супервізія є ресурсом, орієнтованим не тільки на окремого працівника та його особистість, але й на колектив соціальної служби загалом. Конкретний зміст супервізії залежить від напряму діяльності конкретного закладу, проте в кожній організації він сфокусований на системі «працівник – практика (взаємодія з клієнтами) – команда (взаємодія в колективі) – соціальна служба (організаційний

клімат, нормативні вимоги тощо)». Супервізор разом із працівником на супервізорській сесії має аналізувати проблеми на кожному рівні цієї системи та взаємозв'язки між ними [1].

Отже, супервізію в соціальній роботі можна розглядати як інструмент покращення професійної майстерності фахівців. Вона покликана допомогти соціальним працівникам стабільно та надійно виконувати професійні обов'язки, надавати послуги, що відповідають стандартам та нормативам, адаптуватися до мінливих умов, підтримувати мотивацію до роботи й професійного вдосконалення, сприяє формуванню гармонійного психологічного клімату в соціальній службі. Призначенням супервізії є підвищення професіоналізму соціальних працівників та забезпечення високого рівня обслуговування клієнтів соціальних установ. Індивідуальна та групова форми супервізії можуть використовуватися комплексно, що дозволить сформувати не лише компетентних фахівців із соціальної роботи, але й сталий спрацьований колектив, який здатен розв'язувати складні творчі завдання.

Література

1. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі: навч. посіб. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.

2. Кривоконь Н. І. Стандарти та регламенти супервізії в соціальній роботі. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2019. № 2 (14). С. 52-59.

3. Методичні рекомендації щодо проведення супервізії у соціальних службах : Наказ Міністерства соціальної політики України від 05.01.2015 р. №5. URL: <https://cutt.ly/1bHxMvE> (дата звернення: 10.05.2021).

4. Про соціальні послуги : Закон України від 17.01.2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://cutt.ly/ObHxYV1> (дата звернення: 10.05.2021).

СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС

Бриньова Єлизавета Андріївна

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, м. Суми
Науковий керівник – канд. філос. наук,
доц. Луценко О. А.

У зв'язку з розширенням Європейського Союзу (ЄС), взаємини України з ним набувають усе більшої ваги. Процес наближення України до ЄС відбувається за кількома напрямками. Одним із найважливіших напрямів розвитку євроінтеграції є сфера вищої освіти. Вища освіта будь-якої країни є основою для формування та розвитку людського потенціалу, що має відповідати запитам сучасного суспільства.

Проте, наймогутнішими ініціаторами змін у системі освіти виступають не її власні проблеми чи негаразди (системні чинники), а ті, які перебувають поза нею, насамперед, пріоритети й вимоги до навчання і виховання, спричинені включенням даної країни до спільного руху європейського співтовариства у майбутнє, змінами у виробництві, культурі та поведінці.

Теоретичному осмисленню проблеми були присвячені наукові праці як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Як свідчить аналіз праць В Білокопитова, С. Вітвицької, Б Вульфсона, О. Клименко, З. Малькової, А. Сбруєвої, Л. Шпаковської та інших авторів, проблеми глобалізації, інтернаціоналізації та регіоналізації освіти у розвинених країнах в умовах побудови суспільства знань є пріоритетними. Аналіз публікацій у галузі формування і розвитку Європейського освітнього простору та електронних джерел свідчить про те, що, реалізуючи мету і завдання Болонського процесу, досягнуто максимальної сумісності.

Основні завдання авторського дослідження – висвітлити основні засади інноваційного розвитку вищої освіти в країнах ЄС

Процес європейської інтеграції (Болонський процес) вищої школи був започаткований 18-19 червня 1999 р. в м. Болоньї (Італія) прийняттям 29 міністрами освіти від імені своїх урядів документа, який назвали «Болонська декларація». За цим документом декларувалися дуже важливі ініціативи, визначалося створення зони європейської вищої освіти та її цілей, які розглядаються як першочергові для створення такої зони.

На думку фахівців, в епоху глобалізації об'єктивно зумовлюється необхідність і доцільність максимальної сумісності національних систем вищої освіти в межах єдиного європейського освітянського простору, що становить основну мету і завдання Болонського процесу [3].

Болонський процес – загальноєвропейська стратегія реформування вищої освіти. Він зосереджується на трьох складових: переходу вищих навчальних закладів на трициклову структуру (бакалавр-магістр-доктор); забезпеченні якості вищої освіти; визнання кваліфікацій та періодів навчання, здобутих студентами у різних вищих навчальних закладах Європи. Участь у Болонському процесі беруть нині 46 європейських держав, серед них і Україна.

Особливо слід виділити такі тези Болонської декларації: прийняття системи зрозумілих ступенів і ступенів, які можна легко зіставити, у тому числі, через впровадження Додатка до диплома, для забезпечення можливості працевлаштування європейських громадян і підвищення міжнародної конкурентоздатності європейської системи вищої освіти; сприяння необхідним європейським баченням у вищій освіті, особливо стосовно розвитку навчальних планів, між інституційного співробітництва, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки та провадження наукових досліджень [4 с. 3].

Європейські вищі навчальні заклади хотіли б залучати талановитих людей з усього світу. Це потребує дій на інституційному, державному та європейському рівнях. Конкретними заходами мають бути: адаптація програм, звання та ступені, зрозумілі як в Європі, так і поза її межами, переконливі заходи щодо гарантії якості, програми з викладанням основними мовами світу, достатня інформація та маркетинг, привабливі умови для іноземних студентів та науковців, а також стосунки на перспективу. Європейські заклади вищої освіти усвідомлюють, що їх студенти потребують і вимагають кваліфікацій, які б вони могли успішно застосовувати для навчання та роботи по всій Європі.

Навчальні програми мають повністю відповідати потребам європейського ринку праці відповідно до того, коли присвоюється кваліфікація: після бакалаврського курсу навчання чи після магістратури. Можливість знайти роботу на ринку праці у будь-який час протягом усього життя найкраще досягається у разі отримання справжньої якісної освіти, надання різноманітних підходів і спрямувань курсів навчання, гнучкості програм з можливістю багаторазового підключення і виходу з програми, трансверсальних вмінь і навичок, як, наприклад, уміння спілкуватися та знання мов, уміння мобілізувати знання, вирішувати проблеми, працювати в колективі та розуміти соціальні явища.

Мета здобування освіти в країнах Європи, мінімізувати супутні витрати за допомогою спеціальних програм фінансування студентів або працевлаштування. Прикладами розвитку системи вищої освіти в європейських країнах. може слугувати досвід Німеччини, Словенії, Литви, Норвегії та інших країн.

Норвегія з 2003 р. є частиною Болонського процесу. Отримання знань засноване на «системі кредитів», які студенти отримують під час навчання. Річний освітній курс дорівнює 60 кредитам [1]. У більшості норвезьких вишів навчання абсолютно безкоштовне, це стосується й іноземних студентів. Єдина плата – студентський внесок у розмірі 30-60 євро за семестр. Це дає право користуватися різними послугами та пільгами, наприклад знижками на харчування та транспорт,

допомогою в пошуку житла та медичним обслуговуванням.

Навчання в таких країнах як Словенія, дає можливість разом з дипломом європейського зразка і якісною освітою, отримати посвідку на проживання в країнах Шенгенської зони, працевлаштування в Європі, знання додаткових мов, стажування, гранти, стипендії, міжнародні контакти [2].

На думку науковців, важливим результатом інноваційного розвитку вищої освіти в країнах Європи є вплив ЄС на формування європейської ідентичності та роль освіти в цьому процесі. Зазначимо монографію Л. Шпаковської, присвячену гендерній рівності у вищій освіті та на ринку праці. Авторка стверджує, що політика вищої освіти в ЄС спрямована на подолання гендерної сегрегації, що продиктоване ринковими вимогами і сучасним розумінням прав людини [5].

Політика рівних можливостей розглядається також з точки зору підтримки людей з інвалідністю та інтеграції їх у вищу освіту.. В цьому плані вартий уваги досвід Литовського союзу студентів, в якому працює Програма «Вища освіта для всіх», У ВНЗ Литви регулярно проходять такі заходи: спільні обговорення «Чи є вища освіта для іноземців?», Національні конференції на тему «Чи є доступною вища освіта для інвалідів Литви?», започатковані міжнародні семінари «Дискримінація у вищій освіті», «Сила різниці – Альянс», міжнародна конференція «Розширення прав і можливостей інвалідів у вищій освіті та зайнятості» тощо [6].

Щоб студенти були більш адаптованими в університетах ЄС існує психологічна служба та навчально-пізнавальна, наукова та виховна діяльності.

Висновок. Аналіз проблеми в країнах Західної Європи дає можливість стверджувати, що в ЄС шляхом здійснення реформування європейського освітнього простору. та розвитку процесу інтернаціоналізації забезпечується висока якість вищої освіти у європейському регіоні. Університетська освіта націлена на підготовку всебічно розвинуеного професіонала, який володіє широким світоглядом і відповідною кваліфікацією.

Література

1. Вища освіта й університети Норвегії. URL: <https://news.eurabota.ua/uk/norway/education/vyshcha-osvita-i-universytety-norvehiyi/>
2. Вища освіта в Словенії і Європі. URL: <https://2tm.si/higher-education-slovenia/?lang=uk>
3. Клименко О. В. Формування та розвиток європейського освітнього простору. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2012. № 1. С. 53-60.
4. Навчайся в Європі! Київ, 2015. 92 с.
5. Шпаковская Л. Политика высшего образования в Европе и России. СПб.: Норма, 2007. 328 с.
6. Lietuvos studentų sąjunga URL: <https://www.ss.lt>

АДАПТАЦІЯ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН ІЗ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Ворона Максим Миколайович

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – д-р пед. наук, доц. Лісовець О. В.

Серед факторів безпосереднього впливу на розвиток суспільства як в Україні, так і на світовій арені протягом останнього десятиліття – постає екологічна проблематика. Під впливом антропогенних катастроф та масових виробництв, не менш впливовим виступає надмірне споживацтво населенням непродовольчих та продовольчих товарів. Недаремно в контексті останнього десятиліття, предмет профілактики екологічного колапсу повсякчас займає пріоритетне положення в

культурних та розважальних сферах, у політиці пропагування природоохоронних цінностей та проєктів, які здатні мінімізувати наслідки впливу людства на екологічну ситуацію в світі.

Здавалося б, типова ситуація, коли підприємства-гіганти монополізують «ринок» екологічного забруднення, але існує тіньова картина, в якій кожен із нас, не маючи уявлення про майбутнє пластикової кришки або соломинки із під кави, пластикової тари, целофанового пакетика, взятого на касі супермаркету, або товару, маркування упаковки якого не підлягає повторній переробці, позбавляється від цього всього звичним для себе способом – викидає до смітника. Через це і виникли та співіснують такі поняття як «споживацтво» та «екологічна компетентність», які підкреслюють егоїзм та цинічні погляди пересічного громадянина, примноженого на гектари смітєвих полігонів, структурно збудованих із «необхідних» речей кожного із нас.

Стагнація останніх, відбувається за рахунок насадження помилкових цінностей сучасними медіа, а корпоративні стратегії світових корпорацій-гігантів детально вивчають поведінку середньостатистичного клієнта, як об'єкта впливу.

В одній площині зі споживацтвом, знаходиться тотальне ігнорування та незнання основ екологічної компетентності – явища, що закладає основи відповідального споживання продуктів людської діяльності: сортування сміття, відмова від надмірного використання пластику у власному побуті, мінімізація отруйних викидів у повітря і т. д.

На фоні пандемії вірусу Covid-19, ситуація із невідсортованим сміттям доповнилася масовою появою на вулицях міст, водоймах, місцях відпочинку використаних масок, респіраторів та одноразових рукавичок. Це не враховуючи той факт, що безвідповідальне поводження із засобами індивідуального захисту несе подвійну загрозу.

Процес відторгнення будь-яких основ екологічної компетентності носить подвійний характер. З однієї сторони – фактор державного регулювання, який тільки локально почав впроваджувати екологічні програми із безпечного сортування сміття та його повторної переробки, в той час як більшість міст країни набувають статусу сміттєзвалищ. З іншої сторони – повністю людський фактор, який не в змозі подолати психологічний бар'єр, за яким слідує, що наявність купи листя свідчить про створення навкруги неї сміттєзвалища із найближчих будинків.

Також із підстав, що свідчать про нагальність впровадження інструментів впливу на суспільство з питань екологічної культури, слід виокремити факт повної відсутності ефективних програм із попередження та подолання наслідків надмірного споживацтва на базі шкіл, закладів вищої освіти, закладів позашкільної освіти.

Сучасна ситуація для України в природоохоронному аспекті складається із адаптації зарубіжних програм та проєктів під реалізацію в межах країни, конкурсів на впровадження ідей екологічного напрямку на базі окремих ЗВО всередині країни, організацій, що отримали міжнародний статус.

Покоління європейської України має можливості для реалізації власних проєктів із покращення рівня екологічного благоустрою, як власного міста, так і на рівні країни. Подібна практика зазвичай реалізується на базі місцевих шкіл, позашкільних закладів за участі міжнародного капіталу або державного бюджету, тим самим, поширюючи природоохоронні ідеї. Ідейним генератором в подібних проєктах виступають, зазвичай, соціально-активні учні, або досвідчені активісти.

Екологічна компетентність це:

– знання і вміння, котрі дозволяють особистості розуміти екологічні проблеми і знаходити шляхи їх вирішення, вміння втілювати в життя екологічні знання і дотримуватись екологічних норм поведінки самому, чутливе сприйняття екологічних проблем в Україні та світі, а також, що це спосіб вберегти нашу планету від подальшого знищення;

– категорія екологічної діяльності, що пов'язана з екологічною свідомістю, цінностями та мисленням. Екологічна освіченість включає в себе сформованість установок, цінностей, особистісних сенсів, які забезпечують готовність особистості до діяльності, але ще не визначають компетентності. Екологічна компетентність має діяльніший характер і передбачає здатність мобілізувати знання, готовність реалізувати їх у конкретній екологічній ситуації;

– здатність особистості до ситуативної діяльності в побуті та природному оточенні, за якої набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення, виконувати відповідні дії, нести відповідальність за прийняті рішення, усвідомлюючи їх наслідки для довкілля. На відміну від екологічної культури, яка може стосуватися як спільноти, так і окремої особистості, екологічна компетентність, як і компетентність загалом, стосується лише певної особистості. Набуття компетентності об'єднує нормативний, когнітивний, емоційний, мотиваційний і практичний компоненти, забезпечує на їх основі екологічну рівновагу у відносинах з природою, попереджає екологічно небезпечні ситуації [4].

Засади педагогічної організації процесу виховання соціально-екологічної компетентності підлітків мають базуватися на принципах безперервності, міждисциплінарності, комплексності, відповідальності, екологічної етики та естетичного задоволення. Актуальною метою природоохоронної діяльності старших підлітків є виховання та розвиток екологічно компетентного та відповідального громадянина, майбутнього захисника навколишнього середовища, здійсненість якої забезпечується виконанням головних функцій – розвивальної, виховної, навчально-практичної, спонукально-пізнавальної та пошуково-дослідницької. [1]

Отже, екологічну компетентність можна трактувати як екологічну обізнаність, розуміння власної поведінки та цілком свідоме ставлення до природи, навколишнього середовища.

Метою екологічного виховання старших підлітків має бути спрямованість на формування екологічної свідомості особистості, виховання екологічно усвідомленої поведінки.

Засади педагогічної організації процесу виховання екологічної компетентності старших підлітків мають базуватися на принципах безперервності, міждисциплінарності, комплексності, відповідальності, екологічної етики. Сучасна система позанавчальної діяльності має бути побудована на засадах надання старшим підліткам можливостей формулювати та аргументувати власну точку зору, спираючись на знання фактів, законів, закономірностей, вироблених наукою, власних спостереженнях, досвіді, умінні проектувати і реалізовувати власні громадські проекти.

Література

1. Концепція екологічної освіти України. *Директор школи*. 2002. № 16. С. 20-29.
2. Лабезна О. М. Формування активної екологічної позиції підлітків : автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07; Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2004. 20 с.
3. Лозовська І. М. Концепції становлення та розвитку процесів взаємодії людини й навколишнього середовища. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 3. С. 28-34.
4. Пруцакова О. Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Зб. наук. праць. Київ, 2005. Вип. 8. Кн. 2. С. 16-19.

ВИВЧЕННЯ ПОТРЕБ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ В ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я, ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ В УКРАЇНСЬКИХ ТА ПОЛЬСЬКИХ РЕАЛІЯХ

**Гавриш Наталія Миколаївна,
Іванюк Вікторія Сергіївна,
Олексієнко Юлія Григорівна**

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Наукові керівники – канд. пед. наук, доц.
Борисюк С. О.;
директор Територіального центру
соціального обслуговування (надання
соціальних послуг) Ніжинської міської
ради Шаповалова І. М.

Питання інтеграції людей літнього є однією із глобальних проблем у сучасному світі, тому суспільство має взяти на себе зобов'язання вирішити проблеми соціального захисту та матеріального забезпечення цієї категорії людей. Такі проблеми вирішуються як на рівні держави, науки, так і на рівні різних соціальних інститутів, які спрямовують свої зусилля на пошук шляхів покращення становища літніх людей у сучасному суспільстві, аналізу соціальних факторів біологічного та психологічного старіння, та їх впливу на прискорення чи уповільнення процесів старіння.

Соціальні проблеми людей літнього віку, їх соціальний статус, місце у сучасному суспільстві, в соціальній структурі різних соціальних систем, у сім'ї, взаємодія з іншими віковими групами, зміни в структурі особистості - все це стає предметом уваги дослідницьких програм, спрямованих на наукове обґрунтування та розроблення стратегій забезпечення самореалізації людини літнього віку в сучасному суспільстві. У даному напрямку був реалізований міжнародний науково-дослідницький проект, виконаний Центром соціально-педагогічних досліджень при кафедрі соціальної педагогіки і соціальної роботи ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Дослідження на тему «Вивчення потреб людей похилого віку в галузі охорони здоров'я, освіти і культури в українських та польських реаліях» проведене у рамках реалізації Стратегії державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року, де пріоритетними напрямками зазначено: «поліпшення умов для самореалізації та участі громадян похилого віку в процесах розвитку суспільства; сприяння збереженню їхнього здоров'я та забезпечення благополуччя, зокрема, удосконалення системи охорони здоров'я і соціального захисту населення в частині надання підтримки індивідуальної життєздатності та незалежності громадян похилого віку, профілактики захворювань, створення середовища, сприятливого для їх активного життя».

З метою вивчення змісту та стану задоволеності потреб людей похилого віку у різних сферах їх життєдіяльності було опитано 500 осіб (віком 60-80 років) з Ніжинської об'єднаної територіальної громади (Україна) та гміни Хелма (Польща). Ніжин та Хелм майже однакові за територією і населенням міста, які підтримують культурно-освітні, наукові зв'язки і їх заклади вищої освіти та наш університет ще з 2013 р. практикують різні форми партнерства. Викладачі Хелмської державної вищої професійної школи у 2018 р. відкривали у Ніжині при територіальному центрі соціального обслуговування (надання соціальних послуг) Університет третього віку і слухачі таких університетів у Хелмі та Ніжині склали основну групу респондентів, серед яких були переважно містяни, жіночої статі, з середньою та вищою освітою, понад 70% українських та польських опитаних осіб – уже пенсіонери та не працюють.

Червоною ниткою через усе вивчення потреб літніх людей двох держав спостерігається важлива одна тема-це стан їх здоров'я і потреба у його збереженні. Тому у дослідженні приділялася увага цій сфері.

За результатами опитування літні люди в Україні та Польщі майже однаково характеризують своє здоров'я як задовільне (відповідно 28 і 25 %). Основними проблемами зі здоров'ям літні люди обох країн називають фізичну ослабленість, погане самопочуття загалом, слабку пам'ять.

На запитання, хто допомагає літнім людям у теперішньому житті, то на першому місці в обох країнах - це діти, потім- дружина/чоловік, на наступному місці у рейтингу помічників, у ніжинській громаді-це соціальний працівник (30 %), у Польщі – всього 8,6 % відводиться місцевому соціальному центрові допомоги. Характеристики стану здоров'я стосувалися ще питання наявності хвороб, інвалідності, потреби у допомозі, яку мають чітко вираженою літні люди обох країн.

Окремим результатом дослідження стала характеристика задоволеності потреб людей похилого віку у галузі охорони здоров'я в Україні та Польщі. Отже, як показано на рис.1, декілька разів на рік опитувані літні люди користуються послугами амбулаторії та сімейного лікаря. Рідко - користуються послугами швидкої допомоги, діагностичними процедурами, перебуванням у лікарні, послугами лікаря-спеціаліста; рідко роблять контрольньо-діагностичні процедури та користуються реабілітаційними послугами. Тоді як від 8 до 22 % опитаних ніколи не скористалися переліченими послугами, а санаторно-лікувальні заклади не відвідувало 23 % українських респондентів. Старші люди з Польщі теж зазначають, що рідко користаються послугами реабілітації, швидкої допомоги, геріатричної клініки. Але частіше послуговуються можливостями зробити діагностичне обстеження та зустрічаються з сімейними лікарями.

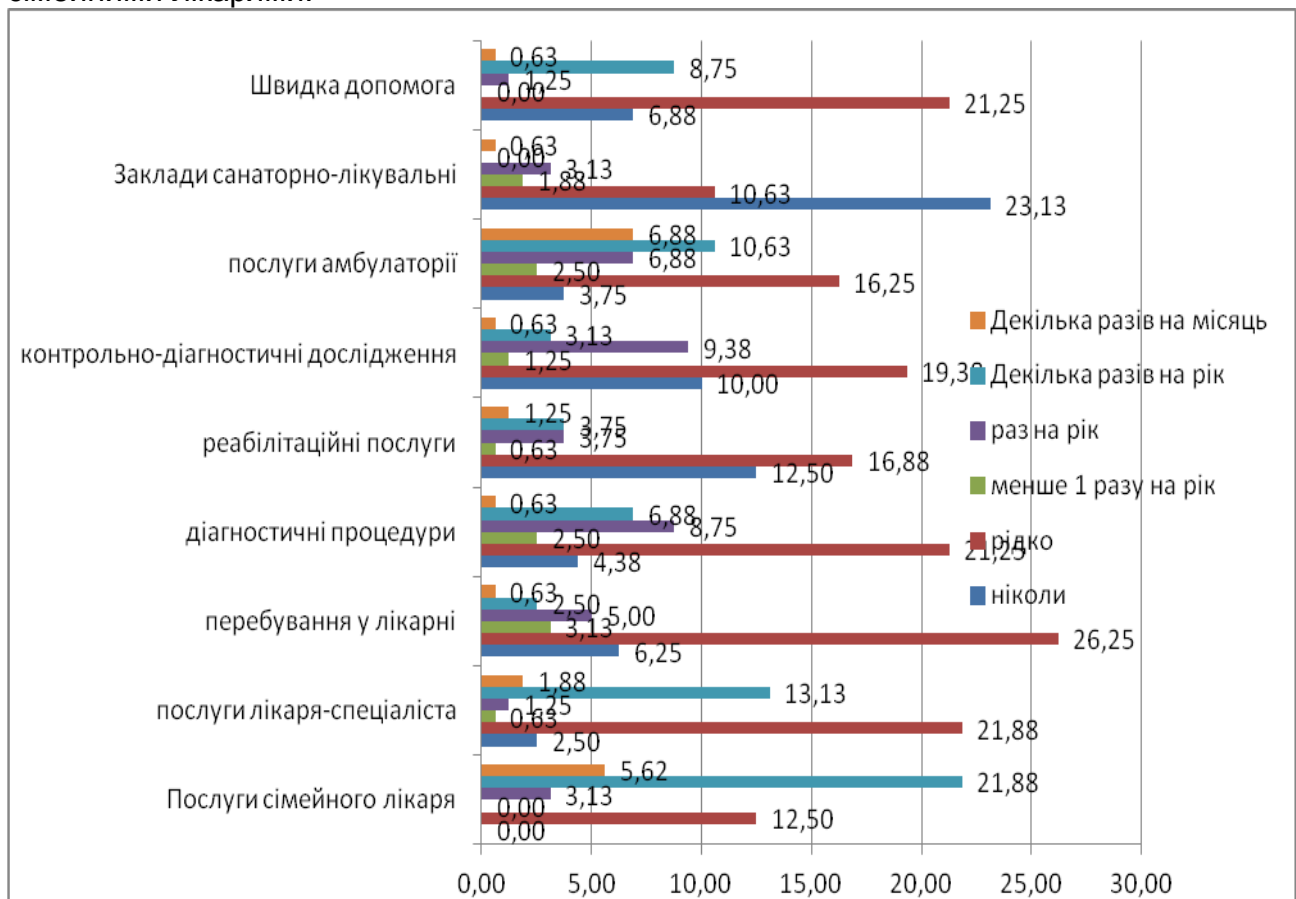


Рис.1. Оцінка задоволеності потреб людей похилого віку у галузі охорони здоров'я в Україні

Хоча в оцінці респондентами доступності послуг у сфері охорони здоров'я

переважає характеристика «позитивно і нейтрально», негативно ніжинці оцінюють послуги санаторного лікування, швидкої допомоги, реабілітаційні, діагностичні процедури та дуже негативно – перебування у лікарні. Польські респонденти найбільше незадоволені знову ж таки реабілітаційними послугами та геріатричними клініками. Найбільш позитивно ними оцінюється можливість зробити контрольну діагностику і послуги сімейного лікаря. Серед потреб, які визначають літні люди у сфері здоров'я, то найперше – це програми реабілітації та лікування суглобів (38 %), серцево-судинних захворювань (34 %), послуги лікаря-спеціаліста (38%), доступність для старших людей санаторно-лікувальних закладів (35 %), програми щеплення від грипу тощо.

У результатах даного дослідження відображається сфера людей, яка надихає і часто компенсує фізичні проблеми, це соціально-культурна, освітня, спортивна активність літніх людей в Україні та Польщі. Відповідаючи на питання, чи приймаєте Ви участь у загальноміських культурних заходах, 61,1 % польських респондентів відповіли, що не беруть участі, українських – близько 53 % - відповідають ствердно. Якщо запитувалося про причини неактивності, то респонденти називали слабке здоров'я (51 % - в Україні та 38 % - у Польщі) і брак фінансів (41 % в Польщі і 12 % в Україні). У поїдках та екскурсіях не беруть участі 62 % у Польщі та 55 % в Україні через брак здоров'я.

Цікавими видалися результати вивчення волонтерської діяльності серед літніх людей. У Польщі майже 70% респондентів у поважному віці не беруть активної участі у діяльності на благо громади, в Україні -54 % літніх людей волонтерять. На питання «У яких організаціях Ви берете участь?» люди поважного віку в обох країнах переважно вибрали відповідь «ніде не беру участі», на 2-у місці у рейтингу- релігійні організації (32 % у Польщі) і 25 % в Україні, зустрічі за інтересами 27 % у пріоритетах українців та у польських респондентів - участь в організаціях/клубах друзів (21 %). Свій вільний час респонденти обох країн переважно проводять вдома та на дачі – відповідно 36 % і 42 %, найменше часу приділяється заняттям спортом.

Чи продовжуєте Ви зараз навчатися ? – було поставлено питання літнім людям. І українські респонденти переважно відповіли, що не навчаються, польські ж старші люди протилежно стверджують, що продовжують і надалі навчатися (53 %). Які види освіти Ви використовуєте? На це запитання українські респонденти визначили пріоритетним самоосвіту (у якій виокремили читання літератури) та Університет третього віку. А польські респонденти використовують переважно послугу Університету Третього віку(47 %) та інтернет (42 %).

Важливо було вивчити, які потреби мають люди похилого віку у сфері освіти, культури і спорту. Відповіді розподілилися так: розширення послуг територіального центру(46 %), будинки, хоспіси, пансіонати для літніх людей (44 %), опікунські послуги (турбота, підтримка) 34 %, адаптація будинків і квартир до проживання літніх, людей з інвалідністю (23 %) такої ж адаптації потребують 82 % польських літніх людей, і вони ж – 72 % – зазначають про покращення опікунських послуг, організації центрів, клубів за інтересами, у психологічних послугах мають потребу 71 % літніх людей з Хелма і 15 % – з Ніжинської ОТГ. Серед перешкод у відвідуванні культурних, освітніх чи спортивних заходів люди похилого віку визначають такі: перешкоджає стан здоров'я (49%) і 54% – для польських респондентів, для 10% не вистачає грошей, мотивації і часу, бракує реклами і не доходить інформація про такі заходи (8% у нас і 62% про це кажуть польські респонденти), мало пропозицій саме для людей похилого віку і з інвалідністю (9%). І тривожно, що 5 % респондентів зазначає, що непривітно зустрічають літніх людей на таких заходах. Польських літніх людей більше тривожить усунення архітектурних бар'єрів для вільного доступу до міських заходів та брак мотивації.

Тому результати представленого дослідження є актуальні для наукового

подальшого їх вивчення, значимі для практики розвитку сфери соціальної підтримки людей похилого віку та розробки соціальних стратегій такої підтримки на регіональному рівні в Україні та Польщі.

Проблема соціалізації в старості є не тільки науково актуальною, але й життєво значущою, оскільки традиційно старість сприймається як вік втрат, туги і самотності. У зв'язку з цим відбувається постійний пошук нових форм, методів та технологій соціальної роботи з людьми літнього віку з метою якомога більш ефективного вирішення проблем соціальної адаптації та інтеграції.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Губенко Єлизавета Станіславівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – д-р пед. наук, доц.
Лісовець О. В.

Розглядаючи проблему забезпечення прав учасників освітнього процесу, зрозуміло необхідно виходити з розуміння загальної проблеми прав людини і їх захисту, яка сьогодні стала загальнолюдською, планетарною. Вирішення цієї проблеми можливе за наявності в державі соціально-правового механізму забезпечення прав і свобод людини – системи засобів і чинників, що забезпечують необхідні умови поваги до всіх основних прав і свобод людини, які є похідними від її гідності. Виходячи з цього, під «забезпеченням прав учасників освітнього процесу» ми розглядаємо діяльність, спрямовану на реалізацію, охорону й захист прав як здобувачів освіти, так і їхніх батьків, педагогів та інших фахівців закладу освіти, що здійснюється мультидисциплінарною командою фахівців на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та міжгалузевого співробітництва. В науковій літературі здебільшого увага приділяється саме захисту прав першої групи – учнів, студентів (Л. Осіпова, О. Караман, І. Ковчина, Ж. Петрочко та ін.), тоді як батьки, учителі обділені увагою щодо дослідження їхніх прав в освітньому процесі. Тому актуальність нашого дослідження є очевидною. Ми виходимо з нормативного розуміння учасників освітнього процесу у закладі середньої освіти: за Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020) до них відносяться: учні, педагогічні та інші працівники закладу освіти, батьки учнів, асистенти дітей [3].

Важливою передумовою побудови системи роботи щодо забезпечення прав усіх учасників освітнього процесу в умовах закладу середньої освіти є з'ясування ситуації із дотриманням прав учасників освітнього процесу, їхньою обізнаністю в цьому питанні. За результатами різних досліджень, які проводились у закладах освіти України останніми роками, можна констатувати, що права всіх учасників освітнього процесу систематично порушуються. Так, відносно учнів найчастіше порушуються права, пов'язані із правом на безкоштовну освіту та правом на отримання якісної освіти. Щодо педагогів найчастіше порушується право на належні умови праці, соціальні права та гарантії. Водночас, працівники освіти вважають себе добре поінформованими про свої права. Тоді як самооцінка рівня поінформованості батьків учнів та учнів значно нижча. Кожен другий з респондентів наголошує, що реалізація права на освіту в першу чергу залежить від самої людини та її ставлення до освіти [2].

Періодичний моніторинг дотримання в Україні основних положень Конвенції ООН про права дитини також показує, що серйозні занепокоєння виникають з приводу низької поінформованості громади та педагогів щодо основних положень Конвенції ООН про права дитини, що, в свою чергу, негативно впливає на загальний стан дотримання прав дітей як у навчальних закладах, так і поза їх межами.

Дослідники роблять висновок, що дотримання прав дітей з інвалідністю, дітей жертв насильства, дітей, котрі втягнуті у військові дії, дітей із сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах – ось неповний список категорій учнів, котрі потребують особливого правового захисту в сучасних умовах розвитку українського суспільства [1, с. 12].

У межах нашого дослідження (в процесі написання кваліфікаційної роботи) ми поставили завдання вивчити ситуацію із забезпеченням прав учасників освітнього процесу в умовах закладу середньої освіти. Реалізація цього завдання здійснювалася шляхом організації дослідження з опитування цільових груп за допомогою розроблених нами анкет: «Анкета учня», «Анкета батьків», «Анкета педагога». Через епідеміологічні обмеження у 2020-21 н. р. опитування відбувалося в мережі інтернет і охопило 98 респондентів. Цільовими групами дослідження стали учні старших класів (61 респондент), батьки учнів (22 респонденти) та вчителі (15) ЗСО Сумської та Чернігівської областей. Опитування проходило протягом березня-квітня 2021 р. і було спрямоване за трьома напрямками: 1) поінформованість про права учасників освітнього процесу; 2) характер порушень прав у ЗСО; 3) суб'єкти забезпечення прав.

Узагальнюючи результати, можемо констатувати, що за першим напрямком поінформованість цільових груп про права учасників освітнього процесу залишається на різному рівні (рис. 1):

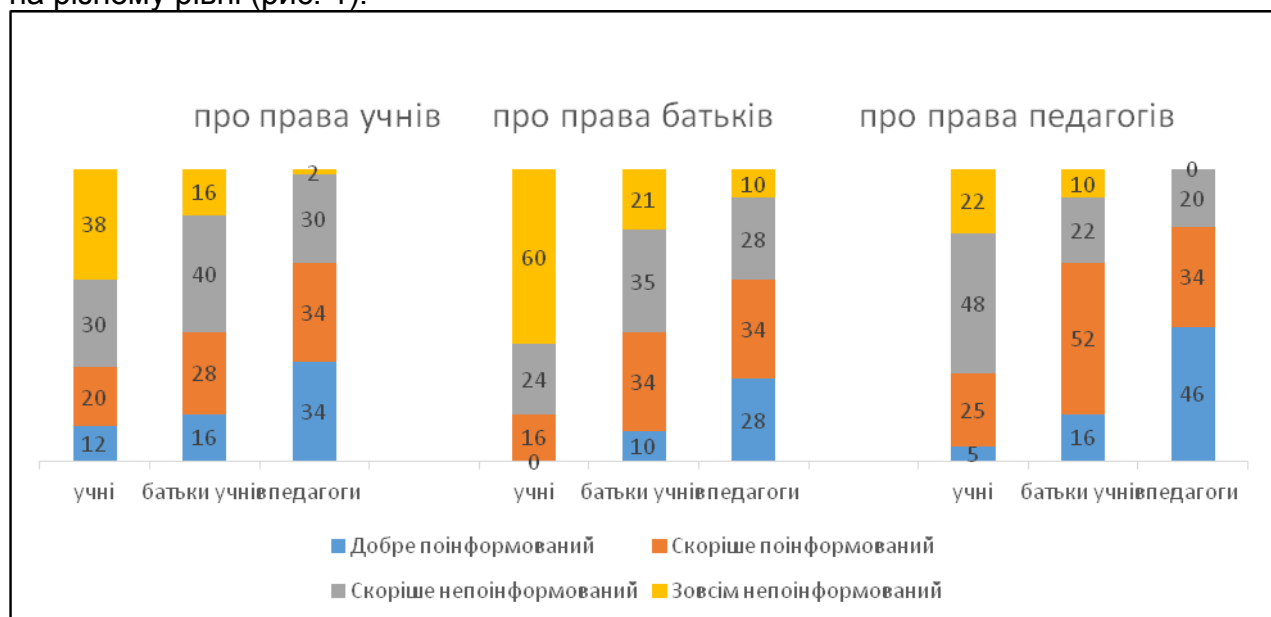


Рис.1. Поінформованість цільових груп про права учасників освітнього процесу

Якщо про права учнів вважають себе достатньо поінформованими 32 % учнів, 44 % батьків, 68 % педагогів, то відносно прав батьків ці показники становлять 16 %, 44 % і 62 % відповідно, а щодо прав педагогів – 30 %, 68 %, 80 %. Проте у відповідях на знання конкретних норм чи положень відповідні показники значно зменшуються у всіх цільових групах.

За другим напрямком ми з'ясували характер порушень прав у ЗСО. Так узагальнені дані щодо порушень прав учнів показують (рис. 2), що найбільше скарг на неналежність чи відсутність медичного обслуговування у ЗСО (70 %), поширення платних послуг та «благодійних внесків» (64 %), несправедливе або необ'єктивне оцінювання на уроках (58 %).

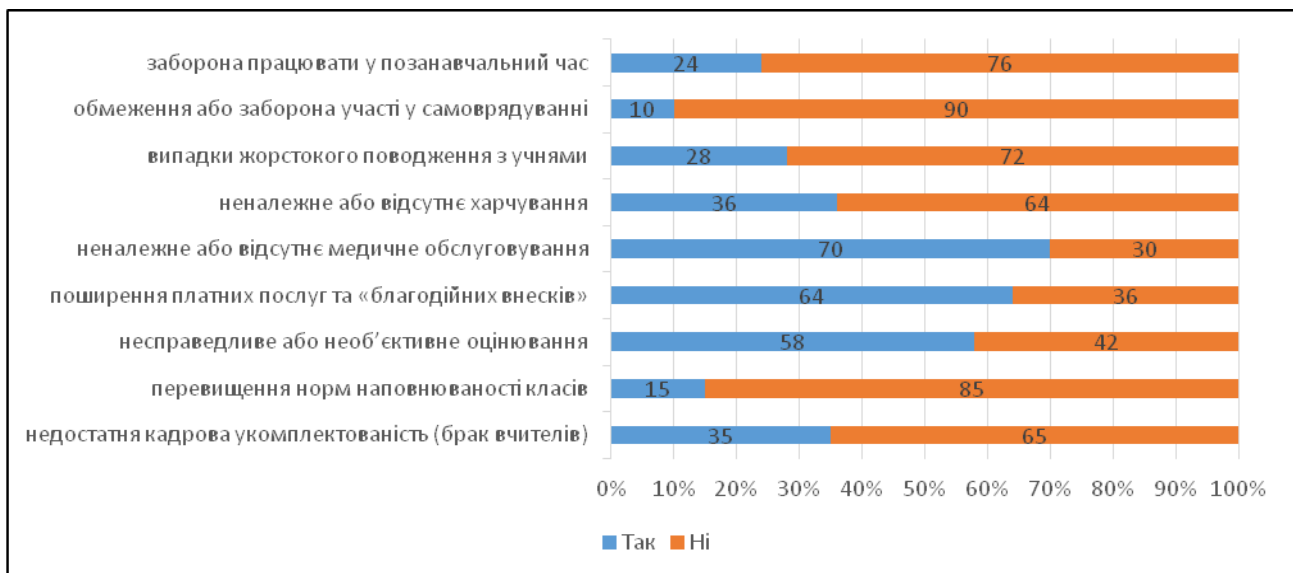


Рис.2. Випадки порушень прав учнів у ЗСО

Що стосується прав педагогів, то найбільше порушень зафіксовано щодо залучення до надурочних робіт та роботи у вихідні дні (40 %), незабезпеченості належних умов праці, побуту, відпочинку, медичного обслуговування (32 %).

За третім напрямком ми визначали від кого чи чого більше залежить реалізація права на освіту, хто має захищати права осіб у школі, чи готові респонденти захищати свої права у разі їх порушення. Результати опитування показали недостатнє розуміння і усвідомлення ролі різних інституцій, посадових осіб у забезпеченні прав учасників освітнього процесу. Водночас, більшість опитуваних демонструють високу готовність захищати свої права (більше 75 %), причому найбільш активними тут виступають батьки учнів (більше 80 %). На жаль, більшості опитуваних мало відомо про діяльність інституту освітнього омбудсмена чи локальних омбудсменів на рівні ЗСО. Адже ми вважаємо, що цей інститут має стати дієвим механізмом забезпечення прав усіх учасників освітнього процесу. Не завжди активним суб'єктом цього процесу виступає і соціальний педагог школи, який має всі можливості також забезпечувати права у ЗСО.

Таким чином, результати проведеного дослідження дозволяють констатувати недостатній рівень поінформованості про права учасників освітнього процесу в умовах ЗСО, наявність фактів порушень прав і неповну сформованість системи їх забезпечення.

Література

1. Захист прав дитини в діяльності соціального педагога навчального закладу: метод. рек. / авт. кол. за. ред.: Ю. А. Луценка, В. Г. Панка. Київ, 2016. 73 с.
2. Право на освіту та права освітян: теорія і практика в Україні: за результатами дослідження громадської думки. Київ, 2013. 24 с.
3. Про повну загальну середню освіту: Закон України 2020.

RODZINA W OPINIACH WYCHOWANKÓW INSTYTUCJI PIECZY ZASTĘPCZEJ

Kowalczyk Edyta

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Promotor – dr Bejger H.

Definiując rodzinę Jan Szczepański wskazał, że „zapewnia człowiekowi zaspokojenie potrzeb emocjonalnych, potrzeb zwierzenia się z przeżyć konfliktowych, jest miejscem, gdzie można się wyżyć doznawanych upokorzeń, daje poczucie bezpieczeństwa, możliwość utrzymania równowagi, a co najważniejsze – utrzymanie integracji osobowości” [10, s. 44].

Zatem rodzina zaspokaja potrzeby, ale również jak podaje Zbigniew Tyszka „stanowi integralną część każdego społeczeństwa; stanowi jego najmniejszą i podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną, grupą podstawową, z którą człowiek jest ściśle związany znaczną częścią swojej osobowości i ważnymi pełnionymi przez siebie rolami społecznymi (rola męża, żony, ojca, matki, żywiciela rodziny itp.). Jest także dlań tzw. grupą odniesienia, z którą świadomie i mocno identyfikuje się jako jej członek, współtworzy i przejawia kultywowane w niej poglądy, postawy, obyczaje, wzory zachowania i postępowania” [10, s. 44].

Aleksander Kamiński natomiast definiuje rodzinę jako „podstawową wspólnotę życia, głównie emocjonalną, gdzie w czasie wszystkich lat życia następuje wzajemne wyrównanie poglądów i ocen, gdzie ludzie kontaktują się całą osobowością, a dom – to podpora emocjonalna, ostoja bezpieczeństwa psychicznego” [10, s. 44].

Z przedstawionych definicji wynika, że rodzina nie tylko posiada swoją strukturę, ugruntowaną w społeczno-kulturowej rzeczywistości, ale także stanowi środowisko wychowania potomstwa. Edward Ozorowski uważa, że rodzina „jest dobrem, które posiada nieprzemijalną wartość, niezależnie od tego, czy człowiek lub grupa ludzi to widzi, lub nie widzi. Odrzucenie tego dobra mści się na człowieku i społeczeństwie. Jest to dobro wspólne, o które winni się troszczyć poszczególni ludzie i wszystkie instytucje społeczne” [11, s. 84].

Ciekawym wydaje się zatem jak rodzinę, która stanowi najważniejszą dla młodego człowieka grupę odniesienia postrzegają wychowankowie placówek opiekuńczo wychowawczych typu socjalizacyjnego. Placówka opiekuńczo-wychowawcza jest miejscem, w którym mieszkają, wychowują się dzieci w wieku od 3 do 18 roku życia lub do czasu ukończenia nauki, dla których dom rodzinny przestał być miejscem przyjaznym i bezpiecznym. To rodzina ma zapewnić zaspokajanie wszelkich potrzeb dziecka, lecz w sytuacji, gdy jest to niemożliwe instytucjonalna forma opieki, jaką jest całodobowa instytucja pieczy zastępczej przejawia w dużym stopniu funkcje rodzinne.

Joanna M. Domańska podaje, że instytucje pieczy zastępczej (powszechnie znane jako domy dziecka) to „placówki opiekuńczo-wychowawcze, socjalizacyjne, zapewniające całodobową opiekę i wychowanie swoim wychowankom, mającym powyżej trzeciego roku życia, których to rodzice okresowo bądź trwale nie mogą, nie potrafią lub nie chcą stworzyć właściwych warunków życia i rozwoju. Do tych placówek dzieci trafiają dopiero po wyczerpaniu możliwości znalezienia rodziny adopcyjnej czy zastępczej. Umieszczenie dziecka w domu dziecka powinno służyć reintegracji rodziny, przywróceniu kompetencji wychowawczych rodzicom” [3, s. 174-174].

W niektórych przypadkach umieszczenie dziecka w placówce, zapewniającej mu całodobową opiekę, jest co prawda jedynym wyjściem, pamiętać jednak należy, że „długotrwałe przebywanie w instytucjach opiekuńczych może odcisnąć trwałe piętno na psychice dzieci, stwarzając znaczne problemy w ich funkcjonowaniu na wszystkich etapach życia indywidualnego i społecznego, także w dorosłości. Może utrudniać rozwój fizyczny i psychiczny oraz kształtowanie własnej osobowości, ponieważ placówka nie zapewni ciepła domu, rodzicielskiego zainteresowania, troski i miłości oraz pełnego poczucia bezpieczeństwa” [4, s. 320].

Dlatego właśnie przygotowanie podopiecznych całodobowych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego do życia w rodzinie często staje się zadaniem najtrudniejszym z uwagi na brak prawidłowych wzorców matki i ojca, czy zapamiętanych, często niewłaściwych, przykładów zachowania z domu rodzinnego. Mimo to wychowawcy własnym przykładem życia oraz kierując właściwie zachowaniami podopiecznych są tymi osobami (niejednokrotnie modelami), które mają wpływ na kształtowanie się właściwych postaw wychowanków [15, s. 233].

Interesującym jest, w jaki sposób wyobrażają sobie oni swoją przyszłą rodzinę – przebywając w placówce – a jednocześnie mając wielokrotnie trudne doświadczenia,

wyniesione z domu rodzinnego. Wychowankowie placówek z uwagi na liczne niepowodzenia, z jakimi zetknęli się w relacjach z innymi ludźmi, podchodzą nieufnie do nowych osób. Często są to sieroty społeczne.

Zdzisław Dąbrowski nazywa sieroctwem „opuszczenie, pozostawienie własnemu losowi jednostki (grupy) przez osobę (instytucję), która dotąd zapewniała jej (lub powinna koniecznie zapewniać) warunki bytu, oparcie życiowe, opiekę lub stałą pomoc” [2, s.204]. Wincenty Okoń definiuje sieroctwo jako „stan, w którym dziecko pozbawione jest rodziców; gdy oboje z rodziców nie żyją – dziecko jest sierotą, gdy jedno – półsierotą. Rozróżnia się sieroctwo naturalne jako skutek śmierci rodziców i sieroctwo społeczne polegające na pozbawieniu dziecka normalnego środowiska rodzinnego na skutek rozbitcia rodziny lub jej wykolejenia” [8, s. 534]. Można więc wyróżnić dwa rodzaje sieroctwa: naturalne i społeczne. Teresa Olearczyk uznaje sieroctwo naturalne, za „autentyczne”, spowodowane rzeczywistym brakiem biologicznych rodziców w wyniku ich śmierci. „Sieroctwo naturalne ma charakter trwały, niemożliwe jest przywrócenie dziecku nieżyjących rodziców. Sierotą naturalnym jest więc każde dziecko, którego rodzice nie żyją” [9, s. 102].

Stanisław Kozak sieroctwo społeczne opisuje natomiast jako „zjawisko braku opieki rodzicielskiej wynikające głównie z zaburzeń w funkcjonowaniu rodziny: braku troski o dziecko, przestępczości i demoralizacji rodziców, alkoholizmu i poważnych błędów wychowawczych” [7, s. 5].

Dzieci trafiające do całodobowych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego mogą mieć i często mają rodziców, lecz ich niewydolność wychowawcza powoduje umieszczenie dziecka w placówce. Można wówczas mówić o rodzinie dysfunkcyjnej, która niewłaściwie wykonuje spoczywające na niej zadania i funkcje oraz nie zaspokaja potrzeb członków, w której więź emocjonalna nie istnieje (o czym pisała m. in. Maria Ziemska). Albin Kelm wskazywał czynniki, które wpływają na dysfunkcyjność rodziny, do których zaliczał między innymi pozbawienie opieki, powodujące właśnie sieroctwo naturalne i niepełne lub społeczne. Każde z nich natomiast powoduje konieczność zapewnienia dziecku właściwej opieki [1, s. 44-45]. To również ma wpływ na postrzeganie rodziny przez wychowanków placówek.

Rodzina stanowi najważniejsze środowisko wychowania i rozwoju młodego człowieka. Z tego powodu również pomoc świadczona wychowankom całodobowych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego zakłada prymat rodziny nad opieką zastępczą. Oznacza to wsparcie nie tylko samego wychowanka, ale również jego rodziców, tak by umożliwić mu jak najszybszy powrót do domu rodzinnego.

Placówki opiekuńczo-wychowawcze, w tym domy dziecka (obecnie określane jako instytucje pieczy zastępczej), podlegają pod resort Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej. Z tego względu opieka nad dzieckiem stanowi element systemu pomocy społecznej. Samorządy zobowiązane są do tworzenia mniejszych ośrodków, prowadzących zróżnicowane oddziaływania, posiadających charakter sprzyjający czasowemu pobytowi dziecka w placówce. Silny akcent kładzie się na rodzinne formy wsparcia dla dziecka pozbawionego naturalnej rodziny. W sytuacji natomiast, kiedy dziecko znajduje się w placówce, podejmuje się z nim pracę, ale również z jego rodzicami. Chodzi głównie o eliminowanie dysfunkcji oraz przygotowanie środowiska rodzinnego na powrót dziecka do domu [4, s. 315-321].

Środowisko wychowawcze jakim jest rodzina odgrywa najważniejszą rolę w procesie kształtowania się osobowości młodego człowieka. We właściwej atmosferze rodzinnej zaspokajane są niemal wszystkie potrzeby psychiczne i opiekuńczo-wychowawcze, to właśnie „rodzina jako pierwsza nadaje kierunek i określa sposób zaspokajania potrzeb człowieka” [5, s. 76-77].

Każda rodzina przyjmuje charakterystyczny dla siebie styl życia. Zdaniem Andrzeja Sicińskiego „styl życia to zespół codziennych zachowań specyficznych dla danej zbiorowości lub jednostki; to charakterystyczny «sposób bycia» odróżniający daną

zbiorowość od innych; to bardziej lub mniej świadomie przyjmowana strategia życiowa” [12, s. 11]. W rodzinie realizowany przez nią sposób życia stanowi konsekwencję „internalizacji i ciągłego przetransponowywania systemu norm i wartości, będących elementami systemu normatywnego społeczeństwa, systemu kulturowego danego miejsca i czasu oraz tradycji kulturowej przekazywanej w procesie socjalizacji” [16, s. 76].

Rodzina ma znaczący wpływ na rozwój emocjonalny dziecka i jego dojrzałość uczuciową. Klimat emocjonalny rodziny, czyli zdolności do różnicowania reakcji emocjonalnych, intencjonalnego komunikowania emocji i rozumienia ekspresji emocjonalnej u innych kształtują się we wczesnym dzieciństwie właśnie w rodzinie. Troska i pozytywny klimat w rodzinie sprzyja przyswajaniu emocjonalnej wiedzy, rozumieniu i umiejętnemu regulowaniu uczuć. Dzieci wychowywane w atmosferze ciepła ogniska domowego rzadziej są agresywne w stosunku do innych, mniej się złością, co wynika z tego, że lepiej radzą sobie z doświadczanymi silnymi i przykrymi emocjami. Potwierdzają to badania Małgorzaty Kowalik-Olubińskiej, w których wykazano związek pomiędzy bezpiecznym stylem przywiązania i zdrowiem emocjonalnym człowieka [6, s. 21].

Rodzina niespełniająca prawidłowo swoich funkcji, oddziałująca destrukcyjnie na swoich członków w literaturze przedmiotu jest określana jako rodzina dysfunkcyjna, czyli taka, w której występują nieprawidłowe relacje i system jakim jest rodzina przestaje prawidłowo funkcjonować [13, s. 151]. Dzieci przebywające w placówce często trafiają do niej z powodu zaburzonych relacji, źle pełnionych ról rodzicielskich, ale też uzależnień rodziców od alkoholu czy narkotyków, stosowania przez nich przemocy. Tutaj należy upatrywać przyczyn dysfunkcyjności rodziny.

Dzieci trafiające do placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego to dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, które w związku z różnymi błędami rodziców mają „skrzywiony” obraz samego siebie i niskie poczucie własnej wartości. Są to dzieci, których podstawowe potrzeby nie zostały zaspokojone. Mają niewłaściwy obraz zarówno świata, jak i najbliższego otoczenia – w tym również placówki, w której się znalazły. Wzorce, jakimi dysponują, są często nieadekwatne, wypaczone. Pragną miłości od rodziców, którzy nigdy im jej nie okazywali i nie są w stanie powiązać faktu pobytu w placówce z niewłaściwym zachowaniem rodziców.

Młody człowiek wkraczając w dorosłość może doświadczać trudności z uwagi na nabyte doświadczenia zarówno z domu rodzinnego, jak i pobytu w placówce. Często towarzyszy mu brak zaufania do innych i lęk przed utratą kogoś bliskiego. Mimo wsparcia materialnego jakie zapewnia placówka trudno jest wejść w dorosłość wychowankom instytucji pieczy zastępczej z uwagi na to, iż do tej pory byli w dużym stopniu izolowani od świata zewnętrznego. To pracownicy placówki zapewniali im wyżywienie, odzież oraz wspierali przy pisaniu podań do urzędów. Dorosłość oraz wchodzenie w „dojrzałe” role społeczne, założenie rodziny wiąże się z nowymi obowiązkami takimi jak: znalezienie pracy, mieszkania. Opisane dysfunkcje w poszczególnych sferach wiążą się często z bardzo praktycznym podejściem wychowanków do życia, dążeniem do jak najszybszego zdobycia zawodowego wykształcenia, które umożliwi im łatwiejsze i szybsze znalezienie pracy. Przyjęcie pomocy materialnej od placówki związane jest z przyjęciem warunków zaproponowanych przez wychowawców w ramach planu usamodzielnienia. Młodzi ludzie nie mają łatwego startu, gdyż nie mogą liczyć na wsparcie emocjonalne, jakie mieliby ze strony najbliższej rodziny. To właśnie utrudnia ich wchodzenie w dorosłość [14, s. 54].

Brak motywacji do nauki i rozwijania swoich zainteresowań jest przeszkodą w kontynuowaniu nauki. Towarzyszące im konsumpcyjne podejście do życia, wyniesione często z domu rodzinnego sprawia, iż wychowankowie wykazują niechęć do podjęcia wysiłku intelektualnego, chcą wszystko dostawać od razu, bez zbędnego wysiłku. Nastawienie na realizację zadań, które przeniosą szybki skutek powoduje też szybkie zniechęcanie się do podejmowania zadań długofalowych. Trudne, czasem wręcz traumatyczne przeżycia i doświadczenia prowadzą do obwiniania otoczenia za zaistniałą

sytuację. Wychowankowie placówek z powodu niskiej samooceny oraz różnego rodzaju lęków, związanych z ich przeżyciami, żyją na granicy życia społecznego i sami świadomie się z niego wycofują mając poczucie wyobcowania[14, s.55-56]. Dlatego ważne jest, w jaki sposób wychowankowie postrzegają rodzinę mając na względzie to, iż sami opuszczając placówkę i stając się dorosłymi ludźmi będą zakładać własne rodziny.

W badaniach wzięło udział 50 wychowanków z trzech całodobowych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego – 25 dziewcząt i 25 chłopców. Ogółem w badaniach wzięli udział wychowankowie z trzech placówek: Chełmskiego Centrum Pomocy Dziecku i Rodzinie w Chełmie, Domu Dziecka w Siedliszczu i Placówki Opiekuńczo-Wychowawczej w Krasnymstawie (w grupach około 30 % każda). Badaniami objęto grupę osób w wieku od 12 do 22 lat z przewagą procentową grupy siedemnastolatków – 22 %, piętnastolatków i szesnastolatków – 18 % oraz czternastolatków (10 %). Ankietowani oprócz wieku podali, że w placówce spędzili łącznie od kilku miesięcy do 11 lat.

W badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób wychowankowie całodobowych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego wyobrażają sobie swoją przyszłą rodzinę? Wyszczególniono również problemy szczegółowe:

1. W jaki sposób wychowankowie definiują pojęcie „rodzina”?

2. Czy w swoich planach na przyszłość wychowankowie całodobowych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego uwzględniają możliwość założenia własnej rodziny?

3. Jakim zdaniem wychowanków całodobowych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego są czynniki prawidłowego funkcjonowania rodziny?

4. Jaki model rodziny preferują wychowankowie całodobowych placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego?

5. Jakie są opinie wychowanków na temat posiadania potomstwa, stylu wychowania własnych dzieci?

6. Jakie relacje powinny panować w rodzinie w opinii (pomiędzy rodzicami, rodzicami i dziećmi)?

Dzięki wykonanym czynnościom badawczym i analizie wyników sformowano następujące wnioski:

1. Respondenci postrzegają rodzinę jako ważną grupę społeczną.

2. Małżeństwo stanowi dla nich akt uświęcający rodzinę.

3. Małżeństwo stanowi dla badanych wyjście z ich trudnej sytuacji.

4. Badani zauważają brak pozytywnych wzorców rodziny – brak czasu, wsparcia, rozmowy, zaufania czy szczerości.

5. Badani nie przywiązują wagi do wartości - traktują je wybiórczo, brak hierarchii wartości stałych.

6. Wykształcenie nie jest wartością ważną dla respondentów.

7. Badani planują założenie rodziny małej, nielicznej (1-2 dzieci) przy czym zakładają konieczność sprawdzenia partnera przed ślubem.

8. Wychowankowie zauważają, iż w rodzinie ważne jest partnerstwo i równy podział ról małżonków.

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, iż praca z wychowankami dotycząca ich usamodzielnienia i zakładania własnych rodzin powinna odbywać się podobnie jak w domu rodzinnym, ale jest dużo trudniejsza z uwagi na przeżycia własne wychowanków oraz długotrwałe przebywanie w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Tym bardziej warto podejmować wszelkie działania, kładące nacisk na wieloaspektową i wielowymiarową współpracę zarówno instytucji jak i rodzin biologicznych (jeśli takie są) –w celu ukierunkowania młodego człowieka na wartości, które stworzą jego kręgosłup moralny, ukształtują osobowość i pozwolą na godne życie.

Polityka państwa dążąca do stworzenia rodzinnego systemu opieki zastępczej, to

добра droga. Placówka jako instytucjonalna forma nie spełnia wszystkich potrzebnych funkcji, które kształtują dzieci i młodzież. Rodzinne placówki, w których opiekunowie - zastępczy tata i zastępcza mama, mają przewagę nad instytucjami z uwagi na stałą obecność w życiu dziecka. Stałość w tym aspekcie jest ważną wartością w wychowaniu. Pozwala na zindywidualizowanie oddziaływań wychowawczych stosowanych wobec konkretnego wychowanka. Tym samym daje mu większą szansę na stworzenie własnej, prawidłowo funkcjonującej rodziny.

Literatura

1. Albański L., Gola S., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*, Jelenia Góra 2013.
2. Dąbrowski Z., Kulpiński F. (red.), *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1, Olsztyn 2006.
3. Domańska J. M., *Opieka nad dzieckiem i jej formy – ustalenia teoretyczne i podstawy legislacyjne (za lata 1945-1989)*, „Studia z Teorii Wychowania” 2015, t.VI, nr 2.
4. Jęczeń J., Stepulak M. Z. (red.), *Wartość i dobro rodziny*, Lublin 2011.
5. Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000.
6. Korol E., *Wzorce funkcjonowania rodziny pochodzenia a inteligencja emocjonalna młodych dorosłych*, „Studia Psychologica UKSW” 2015, nr 15(1).
7. Kozak S., *Sieroctwo społeczne*, Warszawa 1986.
8. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
9. Olearczyk T. E., *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej Rodziny*, Kraków 2008.
10. Piкуła N., *Aktualna sytuacja i tendencja zmian w rodzinie XXI wieku psychicznej*, w: A. Błasiak, E. Dybkowska (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*, Kraków 2010.
11. Porąbaniec M., *Działania pracowników socjalnych podejmowane na rzecz zapobiegania zjawisku wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1(1).
12. Siciński A. (red.), *Style życia w miastach polskich*, Wrocław 1988.
13. Sigda K., Matusiak R., *Dysfunkcjonalność współczesnej rodziny skutkiem różnego rodzaju uzależnień*, Społeczeństwo i Rodzina 2016, nr 46.
14. Turska M., *Percepcja siebie i własnej sytuacji życiowej przez wychowanków domu dziecka*, Internetowe Wydawnictwo „e-bookowo”, 2008.
15. Wosik-Kawala D. (red.), *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Lublin 2011.
16. Wrzesień W., Żurek A., *Wzory współzależności pomiędzy jednostką a rodziną*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 1999, t. XI.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ТАБАКОКУРЕНИЯ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Курсевич Светлана Геннадьевна
Белорусский государственный
педагогический университет имени
Максима Танка, г. Минск
Научный руководитель – Погодина Е. К.

Одним из важнейших направлений государственной политики Республики Беларусь является сохранение и укрепление здоровья населения, пропаганда здорового образа жизни, формирование у подрастающего поколения личной ответственности за собственное здоровье, потребности в ведении здорового образа жизни, сознательном отказе от вредных привычек.

Курение является одной из наиболее распространенных и массовых в мировом

масштабе привычек, наносящей урон как здоровью отдельного человека, так и обществу в целом. Это социальная проблема общества, как для его курящей, так и для некурящей части. Важнейшим показателем благополучия и безопасности государства является здоровье нации, здоровье народа, поэтому курение – одна из главных угроз здоровью населения.

В курение вовлечены практически все слои населения и, что наиболее опасно, подрастающее поколение. Средний возраст начала курения в Беларуси – 17,5 лет. По данным исследований, среди подростков в возрасте 12-17 лет 80 % несовершеннолетних хотя бы один раз пробовали курить, у 40 % курение вызывает привыкание [2, с. 5]. И хотя, благодаря антитабачным мерам, проводимым в нашей стране, число потребителей табака среди подростков снизилось на 12 % (с 2015 г.), проблема по-прежнему остается актуальной. Поэтому профилактика табакокурения среди подростков наряду с профилактикой алкоголизма и наркомании – одно из основных направлений профилактической работы в учреждениях общего среднего образования.

Эмпирическое исследование, проведенное среди обучающихся 8-х классов государственного учреждения образования «Средняя школа № 6 г. Жодино» (в исследовании приняли участие 110 подростков 13-14 лет), показало, что 24 % респондентов уже пробовали курить. Среди причин, побудивших их попробовать курить сигареты, подростки называли следующие: «скучно, нечем заняться», «желание попробовать что-то новое», «для поднятия авторитета», «чтобы снять стресс», «чтобы выглядеть старше», «под влиянием сверстников», «из-за проблем в школе», «родители курят», «за компанию», «чтобы быть «как все» и др.

Анализ результатов анкетирования показал, что в 47 % семей опрошенных подростков есть курящие родственники. На вопрос «Как вы относитесь к курению ваших близких?» 67,6 % респондентов ответили «негативно», однако у 32,4 % – нейтральное отношение.

Таким образом, факторы, влияющие на начало потребления табака среди подростков можно разделить на две основные группы: психологические и социальные. К психологическим факторам относятся возрастные и личностные особенности подростков. К социальным факторам – давление со стороны сверстников, наличие курящих членов семьи, активная пропаганда табакокурения в СМИ и социальных сетях.

На основании результатов проведенного эмпирического исследования и анализа психолого-педагогической литературы был разработан проект социально-педагогической деятельности по профилактике табакокурения в подростковой среде «STOP-табак». Проект рассчитан на учащихся 5-8 классов учреждений общего среднего образования. Срок реализации проекта – в течение учебного года.

Цель проекта: социально-педагогическая профилактика табакокурения среди подростков.

Задачи проекта:

1. Предоставить учащимся объективную информацию о последствиях табакокурения, сформировать представления о негативном влиянии курения на различные сферы жизнедеятельности человека (здоровье, учебу, работу, личную жизнь и т.п.).

2. Сформировать критическое отношение к вредным привычкам и асоциальному поведению.

3. Сформировать у учащихся негативное отношение к табакокурению.

4. Сформировать у учащихся умения и навыки, позволяющие снизить риск приобщения к табакокурению.

Направления реализации проекта:

I. Диагностико-аналитическая работа по профилактике табакокурения среди подростков – включает мероприятия, направленные на мониторинг организации работы по профилактике табакокурения среди подростков в учреждении образования, выявление несовершеннолетних, склонных к табакокурению, вовлечение обучающихся в кружки, секции, проведение рейдов «Подросток и семья».

II. Учебно-информационная работа по профилактике табакокурения среди подростков – включает в себя непосредственно мероприятия с подростками, которые направлены на формирование осознанного отношения подростков к своему здоровью, повышение уровня знаний учащихся о последствиях табакокурения и его влиянии на различные сферы жизни человека, формирование негативного отношения подростков к табакокурению, уменьшение факторов риска табакокурения среди подростков (проведение творческих конкурсов «Будущее без сигарет», спортивно-массовых мероприятий «Спорт против табакокурения», проведение тренингов, посвящённых профилактике табачной зависимости, повышению уровня самосознания, проведение классных и информационных часов антитабачной направленности «Курение – шаг, ведущий вниз», «Порок цивилизованного общества», размещение материалов на информационных стендах о вреде табакокурения и пропаганде здорового образа жизни, организация и проведение в период антитабачного месячника культурных и культурно-массовых мероприятий, направленных на предупреждение табакокурения у подростков, проведение акций, посвящённых Дню борьбы с табакокурением).

III. Совместные мероприятия с родителями обучающихся по здоровьесбережению и профилактике табакокурения среди подростков – включает в себя мероприятия, направленные на предупреждение табакокурения в семье как одной из основных причин табакокурения подростков, обучение родителей методам отреагирования на случаи табакокурения подростка, повышение педагогической культуры семьи (проведение родительских собраний по вопросам профилактики табачной зависимости среди подростков «Роль семейного воспитания в профилактике негативных привычек у детей», круглого стола «Здоровье наших детей» с участием врача-нарколога, спортивных праздников в шестой школьный день («Наша семья – за ЗОЖ!», «Спорт против табака!» и др.).

IV. Кадровая работа в учреждении образования – направлена на формирование и закрепление компетенций педагогического коллектива в рамках профилактики табакокурения среди подростков, обучение эффективным методам и формам профилактики табакокурения в подростковой среде (семинар «Проблема табакокурения в подростковой среде», тренинги «Эффективные методы информирования учащихся», «Работа с родителями подростков, склонных к табакокурению», круглый стол «Эффективность пропаганды ЗОЖ в рамках профилактики табакокурения в подростковой среде» и др.).

Проект реализован в государственном учреждении образования «Гимназия № 1 г. Жодино», государственном учреждении образования «Средняя школа № 5 г. Жодино», государственном учреждении образования «Средняя школа № 6 г. Жодино» Минской области.

С целью оценки эффективности реализованного проекта социально-педагогической деятельности по профилактике табакокурения в подростковой среде «STOP-табак» было проведено повторное диагностическое исследование, которое выявило изменение отношения подростков к табакокурению (на 14,5 % увеличилось количество подростков, которые негативно относятся к курению), повышение уровня информированности учащихся о последствиях табакокурения.

Литература

1. Курсевич С. Г. Организация социально-педагогической деятельности по профилактике табакокурения среди подростков. *Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: сборник научных статей*. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2020. 310 с. С. 199-202.

2. Шальнова С. А. Распространенность курения: Результаты обследования национальной представительной выборки населения. *Профилактика заболеваний и укрепление здоровья*. 2018. 49 с.

ОТРИМУВАЧІ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ В ОТГ: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА, ФАКТОРИ ВРАЗЛИВОСТІ

Ніколаєнко Наталія Юріївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

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

У ході децентралізації повноваження з надання соціальних послуг населенню передають з центрального рівня на місцевий, тобто – територіальним громадам. З 1 січня 2020 р. набула чинності нова редакція Закону України «Про соціальні послуги». Отже з початку 2020 р. змінився розподіл повноважень центральних та місцевих органів влади, встановлена система соціальних послуг та її учасників, етапи визначення потреб, планування, організації та фінансування соціальних послуг, а також ми отримали детальний перелік тих категорій людей, яким надаються соціальні послуги. Але, у першу чергу, згідно законодавства, отримувачами соціальних послуг є особи/сім'ї, які належать до вразливих груп населення та/або перебувають у складних життєвих обставинах [5, ст.1]. Таким чином, повноваження у сфері соціальних послуг, передані громадам, максимально наблизили отримувачів до цих послуг.

Законом визначено поняття «складні життєві обставини», до яких віднесено обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самотійно, а також чинники, що можуть зумовити складні життєві обставини [5, ст. 1]. Стаття 1 пункту 15 вищезазначеного Закону містить чинники, що можуть зумовити складні життєві обставини, а саме: а) похилий вік; б) часткова або повна втрата рухової активності, пам'яті; в) невиліковні хвороби, хвороби, що потребують тривалого лікування; г) психічні та поведінкові розлади, у тому числі внаслідок вживання психоактивних речовин; г) інвалідність; д) бездомність; е) безробіття; є) малозабезпеченість особи; ж) поведінкові розлади у дітей через розлучення батьків; з) ухилення батьками або особами, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків із виховання дитини; и) втрата соціальних зв'язків, у тому числі під час перебування в місцях позбавлення волі; і) жорстоке поводження з дитиною; ї) насильство за ознакою статі; й) домашнє насильство; к) потрапляння в ситуацію торгівлі людьми; л) шкода, завдана пожежею, стихійним лихом, катастрофою, бойовими діями, терористичним актом, збройним конфліктом, тимчасовою окупацією [5, ст.1, п.15].

Беручи до уваги ці чинники, ми визначаємо такі групи населення як отримувачів соціальних послуг в ОТГ: 1) люди похилого віку; 2) особи з обмеженими можливостями; 3) особи з інвалідністю; 4) особи без визначеного місця проживання; 5) безробітні; 6) малозабезпечені особи; 7) особи, що потерпають від насильства; 8) особи, які постраждали від торгівлі людьми; 9) багатодітні сім'ї; 10) особи, що перебували в місцях позбавлення волі; 11) ВІЛ-інфіковані особи; 12) особи із залежністю від психотропних речовин; 13) біженці; 14) особи із психічними розладами.

Нове законодавство про соціальні послуги покликане запровадити нову модель соціальних послуг, яка ґрунтується на оцінці потреб громади у соціальних послугах, створенні ринку таких послуг, посилення їхньої адресності та прозорості, відповідному фаховому забезпеченні. Правове регулювання спрямоване на удосконалення управління системою соціальних послуг в умовах децентралізації та на оптимізацію видатків, забезпечення єдиних підходів в організації системи.

Щоб реалізувати вищезазначене, в громаді мають створити власну модель надання соціальних послуг. Кожна громада зобов'язана надавати базові соціальні послуги: 1) догляд вдома, денний догляд; 2) підтримане проживання; 3) соціальна адаптація; 4) соціальна інтеграція та реінтеграція; 5) надання притулку; 6) екстрене (кризове) втручання; 7) консультування; 8) соціальний супровід; 9) представництво інтересів; 10) посередництво (медіація); 11) соціальна профілактика; 12) натуральна допомога; 13) фізичний супровід осіб з інвалідністю, які мають порушення опорно-рухового апарату та пересуваються на кріслах колісних, порушення зору; 14) переклад жестовою мовою; 15) догляд та виховання дітей в умовах, наближених до сімейних; 16) супровід під час інклюзивного навчання; 17) інформування. Такі послуги розуміються як дії, спрямовані на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб/сімей, які в них перебувають.

Соціальні послуги змістовно спрямовані на: 1) соціальну профілактику – запобігання виникненню складних життєвих обставин та/або потраплянню особи/сім'ї в такі обставини; 2) соціальну підтримку – сприяння подоланню особою/сім'єю складних життєвих обставин; 3) соціальне обслуговування – мінімізацію для особи/сім'ї негативних наслідків складних життєвих обставин, підтримку їх життєдіяльності, соціального статусу та включення у громаду.

Соціальні послуги за типами поділяються на: 1) прості соціальні послуги, що не передбачають надання постійної або систематичної комплексної допомоги; 2) комплексні соціальні послуги, що передбачають узгоджені дії фахівців з надання постійної або систематичної комплексної допомоги; 3) комплексні спеціалізовані соціальні послуги, що надаються певній категорії отримувачів соціальних послуг; 4) допоміжні соціальні послуги, що надаються у вигляді натуральної допомоги та технічних послуг.

Соціальні послуги можуть надаватися: 1) за місцем проживання/перебування отримувача соціальних послуг (вдома); 2) у приміщенні надавача соціальних послуг: стаціонарно – в умовах цілодобового перебування (проживання) отримувача соціальної послуги із забезпеченням харчуванням та умовами для проживання; напівстаціонарно – протягом визначеного часу доби з умовами для нічного або денного перебування; 3) за місцем перебування отримувача соціальних послуг поза межами місця проживання та приміщення надавача соціальних послуг, у тому числі на вулиці.

Соціальні послуги залежно від строку надання поділяються на послуги, що надаються: 1) екстрено (кризово); 2) постійно – не менше одного разу на місяць протягом більше одного року; 3) тимчасово – не менше одного разу на місяць протягом до одного року; 4) одноразово.

Таким чином, територіальні громади України сьогодні мають чіткі орієнтири щодо визначення категорій отримувачів соціальних послуг, переліку факторів вразливості різних груп населення, власних повноважень у впровадженні досить розгалуженої і професійної системи надання базових соціальних послуг як добровільного, так і примусового характеру. Разом з тим, перший досвід діяльності територіальних громад засвідчує значні труднощі на цьому шляху. Вони пов'язані з тим, що центральні органи влади не забезпечили реальних механізмів та організаційних інструментів втілення нової системи, мають місце нерозуміння

керівництва важливості соціальної сфери у функціонуванні громади, відсутність кваліфікованих фахівців соціальної роботи.

Література

1. Бриль М., Врублевський О., Данчева О., Сеїтосманов А., Чубаров Е. Успішна територіальна громада: будуємо разом. Харків: Фактор, 2018. 128 с.
2. Гребя Р. Механізми реформування системи соціальних послуг в Україні: державно-управлінський аспект. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2017. Вип. 1(32). С. 62-67.
3. Ільчук Л. І. Розвиток системи інтегрованих соціальних послуг в умовах децентралізації (на прикладі об'єднаних територіальних громад). *Соціально-трудова відносина: теорія та практика*. 2018. № 1. С. 114-121.
4. Круглий стіл «Впровадження нового Закону України «Про соціальні послуги»: завдання для освіти та практики» / Академія праці, соціальних відносин і туризму. 2019. 24 жовтня. URL: [https:// www.socosvita.kiev.ua/round table 24 10 19](https://www.socosvita.kiev.ua/round_table_24_10_19)
5. Про соціальні послуги: Закон України від 17 січня 2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19>
6. Семигіна Т. Нове законодавство про соціальні послуги: що воно означає для територіальних громад? *Муниципальна реформа в контексті євроінтеграції України: позиція влади, науковців, профспілок та громадськості: тези доповідей III щорічної Всеукр. наук.-практ. конф.* Київ: ВІ ЕН ЕЙ ПРЕС, 2019. С. 42-46.
7. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми. Журавель Т. В., Кияниця З. П. Київ: ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 352 с.

UŻYTKOWANIE APLIKACJI SPOŁECZNOŚCIOWYCH JAKO CZYNNIK WARUNKUJĄCY FUNKCJONOWANIE MŁODZIEŻY W SFERZE KULTURY

**Prokopczuk Aleksandra,
Janiczuk Paulina**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w
Chełmie

Promotor – dr Bejger H.

W dzisiejszych czasach aplikacje społecznościowe są niezwykle popularne wśród młodzieży na całym świecie, tak więc liczba ich użytkowników stale rośnie. Takowe aplikacje w znacznym stopniu ingerują w życie człowieka. Rzadko kiedy już można spotkać osobę, która nie ma konta na Facebooku czy Instagramie. Dzięki mediom społecznościowym młodzi ludzie prowadzą drugie życie, lecz istniejące w świecie wirtualnym „online”. Niewątpliwie człowiek jest istotą społeczną, a więc dąży do wytwarzania więzi z innymi ludźmi. Portale społecznościowe zrzeszają masy użytkowników, którzy za ich pomocą komunikują się ze sobą, wymieniają informacje, a także dzielą z innymi zainteresowania. W dzisiejszej dobie, czyli w dobie Internetu, stanowią powszechne narzędzie, bez którego młodzież nie potrafi funkcjonować. Młode pokolenie dorasta równocześnie z rozwojem nowoczesnych technologii. Znają oni świat, w którym o radę bądź opinię proszą influencerów, a nie członków rodziny czy przyjaciół. Dzięki tym serwisom użytkownicy mogą uzyskać ową pomoc, zaś osobom posiadającym pasję, umożliwiają dzielenie się zainteresowaniami.

Termin „sieci społecznościowe” znany jest nam już od dawna. Wykrystalizował się na długo przed narodzeniem globalnej sieci, zwanej Internetem. Określić je można jako zbiór osób, które się ze sobą łączą. Czynnikiem sprzyjającym tworzeniu takiego połączenia są: znajomości, przyjaźnie, wspólne cele, zainteresowania i pomysły [1, s. 311].

Z kolei termin „portal społecznościowy”, który może być stosowany naprzemiennie z pojęciem „serwis społecznościowy”, oznacza „technologie internetowe i mobilne, umożliwiające kontakt pomiędzy użytkownikami poprzez wymianę informacji, opinii i wiedzy” [2]. Termin ten wywodzi się od angielskiego zwrotu *social media*, co tłumaczy się

jako „media społecznościowe”. Jest on formowany przez użytkowników sieci społecznych, którzy posiadają podobne bądź wspólne potrzeby czy zainteresowania. Do głównych funkcji serwisów społecznościowych zalicza się: możliwość stworzenia własnego profilu, a także własnej listy znajomych, przesyłanie pomiędzy użytkownikami prywatnych wiadomości, pozyskiwanie nowych znajomości, tworzenie grup bądź uczestnictwo w owych grupach. Co więcej, umożliwiają wyszukiwanie informacji, zdjęć, filmów, muzyki oraz dają możliwość ich zamieszczania do podglądu innym [3].

Ważne jest również wyjaśnienie pojęcia „młódzież”. Rozumie się je jako „przejściowy okres pomiędzy dwoma przeciwstawnymi biegunami: dzieciństwem a dorosłością. Stan ten charakteryzuje potrzeba uzyskania pewności zachowań, która realizowana jest zwykle poprzez oddanie się jakiejś idei lub przez podjęcie wysiłków mających na celu uporządkowanie swojego życia”[4, s. 104-106].

Podstawowymi środkami komunikacji, czyli środkami masowego przekazu są np. radio, prasa, książka, plakat, kino, a także telewizja. Z kolei koncentrując się na współczesnej młodzieży najbardziej powszechnym wśród niej jest Internet, bez którego nie potrafi w dzisiejszym świecie prawidłowo funkcjonować. Stanowią one także środki społecznego oddziaływania bądź masowej informacji [5, s. 16].

Urządzeniami, które umożliwiają komunikację między jednostkami są: komputer, tablet, telefon komórkowy, smartfon, czyli wszystkie urządzenia, które posiadają dostęp do Internetu. Stanowią one bezwarunkowy przedmiot wyposażenia teraźniejszego człowieka, towarzyszący mu na każdym kroku. Dzięki rozwojowi mobilnych urządzeń młodzież ma możliwość korzystania z portali społecznościowych z dowolnego miejsca na ziemi. Przez swoją atrakcyjność zachęcają nawet osoby dorosłe, lecz mimo wszystko, jest to nieodzowny element używany przez dzieci i młodzież. Dzisiejszych młodych ukazać można jako pokolenie silnie uzależnione od technologii oraz gadżetów, bez których nie wyobrażają sobie życia [6, s. 85].

Aktualnie istnieje ogromna różnorodność serwisów społecznościowych, których użytkownikami może się stać każdy z nas w dowolnym momencie. To od danej osoby zależy, z którego z nich chce korzystać. Zasadniczym zadaniem każdego z portali jest umożliwienie kontaktu pomiędzy użytkownikami. Do najbardziej powszechnych serwisów społecznościowych, z których obecnie korzysta młode pokolenie należy m.in. Facebook, Instagram czy YouTube.

Facebook to serwis, który łączy ze sobą ludzi z całego globu. Zarejestrowało się na nim ponad 500 mln użytkowników. Co ciekawe, został stworzony w 2004 roku przez studenta Uniwersytetu Harvarda, wyłącznie w celu utrzymywania kontaktów z koleżankami i kolegami z uczelni. Ostatecznie stał się portalem o zasięgu międzynarodowym i zyskał miano najbardziej popularnego wśród serwisów społecznościowych. Aktualnie portal nie stanowi jedynie aplikacji komunikacyjnej, ale służy także do prezentowania zdjęć, filmów, relacjonowania swojego życia. Facebook ewaluował do takiego stopnia, że znajdują się także na nim gry przeglądarkowe, sklepy internetowe, reklamy produktów czy firm. Zawiera on także profile znanych osób, które promują znane marki zachęcając tym samym do kupienia reklamowanych przez nich rzeczy [1, s. 313].

Kolejną aplikacją popularną wśród współczesnej młodzieży jest Instagram, który powstał w roku 2006. Jest zarazem aplikacją, jak i portalem internetowym, dzięki któremu można dzielić się z innymi użytkownikami zdjęciami oraz swoimi przeżyciami, za pomocą krótkich filmów video na instastory. Jest aplikacją, na której znaczna liczba przedsiębiorców może reklamować swoje produkty w bardzo prosty sposób i to zupełnie bezpłatnie. Instagram zreszta wszelkich użytkowników, którzy chętnie dzielą się sytuacjami, mającymi miejsce w ciągu ich dnia.

Jednym z najbardziej popularnych portali społecznościowych jest także serwis YouTube, który powstał w 2005 roku. Umożliwia on swoim odbiorcom bezpłatne przeglądanie oraz zamieszczanie różnego pokroju filmów. Można na nim znaleźć filmy

amatorskie użytkowników, jak i materiały profesjonalnych producentów filmowych i nadawców telewizyjnych [7, s. 93].

Popularność aplikacji i portali społecznościowych niewątpliwie wynika z masy udogodnień i różnorodności, jakich dostarczają. Młodzi użytkownicy odwiedzają je nie tylko w celu poszukiwania informacji, ale także dla pewnego rodzaju rozrywki. Oczekują z niecierpliwością nowo dodanych informacji, zdjęć, postów, klipów czy nadesłanych wiadomości. Utrzymywanie kontaktu to główny powód, dla którego nastolatki aktywnie uczestniczą w życiu „online”. Ludzie, z którymi się komunikują to zazwyczaj koleżanki i koledzy czy rodzina znajdująca się daleko. „Zapotrzebowanie na serwisy społecznościowe oraz ich popularność wynika z faktu, że społeczność wirtualna umożliwia wykonywanie tych samych czynności, jakie wykonywane są w świecie rzeczywistym – wyrażanie siebie, nawiązywanie przyjaźni, dzielenie się pomysłami czy udział we wspólnych imprezach. Jest to miejsce, gdzie pozostając anonimowym można spotkać osoby z tymi samymi problemami, obawami oraz zainteresowaniami” [8, s. 385]. Biorąc to pod uwagę można więc stwierdzić, że portale społecznościowe są niezwykle przydatnym udogodnieniem dla społeczeństwa informacyjnego.

„Media społecznościowe w dzisiejszym świecie przejęły rolę kontaktów interpersonalnych. Użytkownicy portali społecznościowych wolą spotykać się między sobą w świecie wirtualnym niż w realnym” [7, s. 88]. Tracą wówczas zręczność nawiązywania kontaktów międzyludzkich, ponieważ wolą pozostawać anonimowi. Warto podkreślić, że mass media kreują zarówno pozytywny jak i negatywny bodziec, przesyłają do odbiorców różnorodne informacje, które wywierają znaczny wpływ na ich zachowanie w sferze kultury. Ze względu na ogromną konkurencję w świecie mass mediów generują czasem zafałszowaną rzeczywistość [10, s. 126, 128, 129].

Zauważyć można znacznie rosnące oddziaływanie mediów na rzeczywistość społeczną, szczególnie w obszarze nabywania wiedzy oraz wyobrażeń, zarówno jak i w aspekcie kreowania wartości, norm, postaw czy poglądów. Są one argumentem determinującym kształtowania tożsamości, obejmują one wszystkie możliwe tematy. Ich głównym zadaniem powinno być – przedstawianie prawdy, powinny więc ją promować. Należy sądzić, że terażniejsze media nie są wolne od manipulacji [10, s. 68].

Metody oraz formy manipulacji medialnej są bardzo różnorodne. „Różnymi kanałami przenika manipulacja w głąb społeczeństwa: w uprawianej polityce, w prowadzonym handlu (reklama), w propagowanej modzie, a nawet w działalności oświatowej i edukacyjnej. Jednakże najbardziej skutecznym kanałem dla działań manipulatorskich są środki masowego przekazu” [11, s. 78].

Należy zatem wyróżnić kilka rodzajów wpływu multimedialnego. Pierwszy z nich, to wpływ bezpośredni, w którym odbiorca reaguje na komunikaty w momencie rozpoczęcia jego nadawania. Drugi, to wpływ kumulatywny, wiąże się z monotonnym powtarzaniem nadawanego komunikatu. Zaś trzeci, to wpływ podświadomy, w którym odbiorca nie jest świadomy tego, że jest poddawany oddziaływaniu. Ostatni jest wpływem zewnętrznym, a to nic innego jak naśladownictwo [12, s. 22].

Młdzież we współczesnym świecie jest bombardowana pozytywnymi jak i negatywnymi przekazami mass mediów. Nie trzeba ich intensywnie szukać, wystarczy zostać posiadaczem konta na jednym z popularnych aplikacji społecznościowych. Takowe przekazy określają wybierany system wartości, a także kształtują u młodzieży różnego rodzaju postawy. Przyczyniają się one do zmian poglądów, opinii jak i zmieniają czasoprzestrzeń oraz proces komunikacji. Przystępny dostęp do informacji gwarantuje orientację w terażniejszym świecie. Niepokojące jest to, że to one stają się swoistym środkiem wychowawczym, co negatywnie wpływa na rozwój społeczeństwa.

Największe oddziaływanie na młodzież poprzez portale i aplikacje społecznościowe mają influencerzy, blogerzy itp. W dzisiejszych czasach to oni wychowują dzieci. Dlaczego tak się dzieje? Ponieważ posiadają ogromny potencjał zasięgowy, dzięki któremu mogą

wywierać ogromny wpływ na swoich odbiorców. Młodzież poświęca mnóstwo czasu śledząc poczynania swoich idoli oraz obranych wzorców. Poprzez zachowanie w świecie wirtualnym, internetowi celebryci, mogą kreować pozytywne bądź negatywne postawy w młodym człowieku. Influencerzy zazwyczaj są młodymi twórcami. Dzieci oraz młodzież obserwują swoich rówieśników, którzy mogą mieć podobne zainteresowania. W dzisiejszych czasach autorytetem dzieci nie są wojenni bohaterowie czy choćby rodzice, tylko znane osoby ze świata Internetu. Przyciągają do siebie swoją autentycznością. Wśród „młodzieżowych ikon” można znaleźć pozytywnych manipulatorów, którzy nie szkodzą młodzieży i promują np. zdrowy styl życia i konstruktywne formy zachowań. Mimo to, można znaleźć także tzw. „patostreamerów”, którzy promują niestosowne zachowania, które młodzi powielają. Większość z nich reklamuje produkty, które pożądliwie pragną posiadać dzieci. Koniecznie należy uświadomić młodym obserwatorom, co jest dobre, a co złe [12].

Coraz bardziej popularne stają się wśród młodych portale związane ze zdrowiem, dbaniem o swoje ciało. Osoby korzystające z tych aplikacji wymieniają się wzajemnie doświadczeniem w tej dziedzinie, a także polecają sobie dane produkty, które zainteresowany chętnie kupuje. Zdarza się, że młodzież jest na tyle zafascynowana sylwetką osoby polecającej, że zamawiają produkt, bez sprawdzenia jego składu i wiedzy o tym, czy nie jest zagrożeniem dla zdrowia bądź życia. Młodzi dążą do tego, aby być czy wyglądać jak ich idole. Często nie wychodzi im to na dobre, ponieważ nie jest to korzystne dla ich osoby, a proponowane ćwiczenia mogą zaszkodzić zdrowiu.

Młodzi ludzie bardzo dużo czasu przesiadują przed komputerem, co prowadzi do wystąpienia pewnych zagrożeń, m.in. zaniedbywania nauki, nienależytego wykonywania obowiązków domowych czy co gorsze – uzależnienia. Nie ulega wątpliwości, że większość dzisiejszej młodzieży jest uzależniona od technologii, w tym od korzystania z wszelkich serwisów społecznościowych.

Według psychologów przeznaczamy ok. 70% czasu na porozumiewanie się z innymi. Wynika z tego, że większość naszych potrzeb stanowi komunikacja. Nie podlega dyskusji to, że w dzisiejszych czasach coraz częściej człowiek korzysta z funkcji Internetu w celu kontaktu z drugą osobą niż prowadzi rozmowę w rzeczywistości. [6, s. 85]

Aplikacje społecznościowe stwarzają wiele zagrożeń dla użytkowników. Jest to przede wszystkim m.in. brak prywatności, zmniejszanie się znaczenia komunikacji w świecie realnym czy uzależnienie od świata wirtualnego. Głównym zagrożeniem jest obsesyjne przywiązanie się do aplikacji społecznościowych, a szczególnie natrętnego sprawdzania własnego profilu. W Internecie istnieje też zjawisko, polegające na tym, że tzw. haker może wykraść dane użytkownika. Za ich pomocą może logować się na profil ofiary, na którym może np. zamieszczać kompromitujące informacje, a nawet zdjęcia.

Zgodnie z badaniami EU-NED-ADP3 portale społecznościowe to najbardziej popularna w Europie forma aktywności internetowej młodych osób w wieku 14-17 lat. Wynika z nich, że przynajmniej 90% badanych posiadało co najmniej jeden profil na portalu społecznościowym. Warto podkreślić, że ta postać rozrywki jest bardziej popularna wśród dziewcząt. Zaś osoby, które spędzają na portalach społecznościowych minimum 2 godziny dziennie częściej przewyżniają dzięki funkcjom Internetu stan samotności niż użytkownicy spędzający w sieci mniej czasu. Jednocześnie, przeprowadzone badania wykazały, że osoby, które intensywnie korzystają z portali społecznościowych częściej popadają w uzależnienie [6, s. 86].

Portale społecznościowe oferują swoim użytkownikom wiele funkcji, dzięki którym rozwija się społeczeństwo informacyjne. Tak więc, cieszą się wielką popularnością. Mimo dobrodziejstw jakie dają, można zauważyć, że aplikacje społecznościowe niosą za sobą także zagrożenia. Dla młodych aplikacje społecznościowe są nieodłącznym elementem życia. Korzystają oni z Internetu na każdym kroku. Utrzymywanie kontaktu z innymi w świecie wirtualnym czy wyszukiwanie potrzebnych na dany moment informacji jest dla

мłодыч на парзядку дзiнным. Стронy, кт6ре одвiздзая, а такжe филмiкi, кт6ре огл6дажy чeст6 зwiязанe сy з iх заiнтересованiамi, прeз co мłодзи utoжсамiяжy сiє з данымi особамi, chc6c byч як они.

Literatura

1. Musiał J., *Rozwój serwisów społecznościowych i ich wpływ na teraźniejszego obywatela internetowego*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego „Studia Informatica” 2011, nr 28.
2. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/media%20spo%C5%82eczno%C5%9Bciowe.html> [dostęp: 5.03.2020 r.].
3. https://mfiles.pl/pl/index.php/Serwis_spo%C5%82eczniowy [dostęp: 28.04.2021].
4. Schelski H., *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der Jugend*, w: *Socjologiczne teorie młodzięzy, wprowadzenie*, red. H.M. Griese, Kraków 1996.
5. Chlaszcz J., Pietruszka M., *Media*, Lublin 2005.
6. Warzecha K., *Portale społecznościowe formę rozrywki i komunikacji współczesnej młodzięzy – analiza statystyczna*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach 2017, nr 318.
7. Zalewska-Bochenko A., *Portale społecznościowe jako element społeczeństwa informacyjnego*, „Studia Informatica Pomerania” 2016, nr 2.
8. Szewczyk A., *Popularność funkcji serwisów społecznościowych*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2011, nr 28.
9. Tanaś V., Welskop W., *Mass media we współczesnym świecie*, Łódź 2019.
10. Lepa A., *Manipulowanie człowiekiem jako problem współczesnej pedagogii*, „Ethos” 1992, nr 1(17).
11. Chrzanowska B., *Nie musimy mieć wszystkiego*, Warszawa 2008.
12. <https://adnext.pl/blog/inspiracje/internetowi-influencerzy-wychowuja-nasze-dzieci/> [dostęp: 28.04.2021].

КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ЯК ПРОЯВ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА

Шурдука Ксенія Олександрівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. Ельбрехт О. М.

У часи невпинного прогресу, сучасний світ все частіше має потребу в керівниках. Завдяки їхнім якостям, цінностям, принципам, мотивам та прагненню досягти професіоналізму у сфері менеджменту вони здатні ефективно реалізувати свої професійні обов'язки, приймати управлінські рішення.

Характерними особливостями професійної діяльності менеджера, які відповідають особливостям розвитку сучасного бізнесу, є: пріоритетність командного управління, вміння вдало комунікувати, демократизація бізнес-процесів, домінування корпоративного мислення тощо. Сучасні менеджери повинні мати гарно розвинені навички комунікації, щоб бути взірцем для всіх членів організації та володіти високим рівнем сформованої комунікативної культури. Де б не працював майбутній спеціаліст і чим би не займався, він завжди включається у світ організацій, у систему управління, займаючи в ній певне місце. Предметна сфера діяльності спеціалістів є різною, отже, різними будуть і специфічні методи управління, але основна ланка менеджменту – людина, її психологічні особливості залишаються незмінними і мають універсальне значення.

Все, що відбувається в організації, прямо чи опосередковано пов'язане з комунікативними процесами, а тому вони є одним з основних засобів забезпечення її цілісності і функціонування. Комунікативна функція керівника вбудована в тканину

всіх управлінських функцій, вона виступає засобом їх реалізації та взаємної координації. Ефективність її здійснення проявляється у взаємозадоволеності членів організації, результатами ділового спілкування та залежить від комунікативної компетентності кожного і, перш за все, менеджерів.

Для нашого дослідження важливе значення мають праці, в яких висвітлено особливості комунікативної функції діяльності менеджера та ділового спілкування (В. Черевко, Г.Бороздіна, І.Гічан, М.Дороніна, Ю.Жуков, Ю.Жолобов, М.Каган, В.Казміренко, Ю.Крижановська, В.Кричевський, М.Лукашевич, О.Лунова, Є.Міцич, І.Осечинська, А.Панасюк, Б.Поршнев, Є.Руденський, Г.Троцко, І.Трубавіна, Є.Хорошилова, Н.Хрящева, Т.Чмут, Г.Чайка).

Комунікативна культура менеджера є основою життєзабезпечення кожної організації і складає «живу тканину» його діяльності та вимагає чіткого орієнтування в професійній ситуації і вибору саме тих засобів спілкування, які є для її розв'язання найбільш ефективними. Однак механізми, особливості, умови та шляхи формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера досліджені недостатньо, що ускладнює ефективність підготовки майбутніх спеціалістів.

Мета даного дослідження полягає у виявленні та теоретичному обґрунтуванні особливостей формування комунікативної культури майбутніх менеджерів у процесі їх професійної підготовки.

Найчастіше менеджмент розглядають як сукупність діяльності за умов ринкової економіки, пов'язаної з керівництвом людьми, умілим використанням їх праці, інтелектуальних здібностей, мотивів, із визначенням цілей і завдань бізнесу, створенням механізму управління, розробкою планів, формулюванням відповідних правил і процедур. Одне із найголовніших завдань менеджера – ефективна організація праці підлеглих [3, с. 247].

Мистецтво керівника проявляється не лише в координуванні, налагодженні комунікацій і напрямку діяльності підлеглих, а й у вмінні делегувати їм повноваження, наданні права висловити і відстоювати свою думку, зберігаючи за собою функцію контролю.

Однією з найважливіших функцій менеджера є комунікативна, оскільки саме через неї він реалізує всі інші функції. Сутність комунікативної функції діяльності менеджера та її основне завдання полягають у забезпеченні оптимального обміну інформацією всередині самої організації, між окремими її підрозділами та індивідами, а також із довкіллям. Вона включає такі три власне психологічні аспекти: комунікативна поведінка керівника, комунікативні явища і комунікативні процеси його діяльності [2, с. 100].

У професійному спілкуванні можна виокремити як загальні норми спілкування, що зумовлюються характером суспільного ладу, так й індивідуальні особливості прояву способів спілкування, які обирає суб'єкт у певних ділових ситуаціях щодо конкретних людей. Професійне спілкування формується в умовах конкретної діяльності, а тому певною мірою вбирає в себе її особливості і є важливою її частиною, засобом цієї діяльності.

Професійно-комунікативне самовизначення майбутніх менеджерів характеризується мотивами вибору даної професії, рівнем усвідомлення власних комунікативних якостей, необхідних для управлінської діяльності, глибинного усвідомлення специфіки та ролі комунікативної компетентності в професії менеджера, засобів її підвищення та наявності потреби в цьому.

Отже, ефективність ділового спілкування визначається комунікативною культурою кожного з партнерів по спілкуванню. Кожна професія, і менеджера в тому числі, пред'являє специфічні вимоги до комунікативної культури спеціаліста та визначає особливості її прояву в професійно-значущих ситуаціях.

Література

1. Долинська Л. В., Черевко В. П. Особливості професійно-комунікативного самовизначення майбутніх менеджерів. *Психологія. Зб. наук. пр. Випуск 13. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова.* 2001. С. 348.
2. Долинська Л. В., Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів: [навч.-метод. посіб.]. К.: Вид-во «Логос». 2001. 134 с.
3. Черевко В. П. До проблеми визначення професійно-важливих якостей менеджера. *Психологія. Зб. наук. пр. Вип. 2(5). К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова.* 1999. С. 247.
4. Черевко В.П. Специфіка ділового спілкування в діяльності менеджера. *Теоретико-методологіческие проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров. Сб. научн. трудов. Приложение 3 (8) к научному журналу «Персонал».* №1 (55). К.: МАУП, 2000. С. 157-159.



ІНКЛЮЗІЯ В СУЧАСНОМУ СОЦІУМІ

МАРКЕТИНГОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Глузд Наталія Олександрівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Новгородська Ю. Г.

У сучасних умовах розвитку суспільства актуалізувалася проблема інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір. Законодавчими актами унормовано нову форму навчання такої категорії дітей – інклюзивну, яка дає їм можливість повною мірою реалізувати своє право на навчання за місцем проживання, право на здобуття освітніх послуг, право самореалізовуватися й формуватися як особистість.

У Саламанській декларації загальноосвітній навчальний заклад в умовах інклюзії визначається як «заклад освіти, що забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми і плани, методи та форми навчання, забезпечує наявність безбар'єрного фізичного простору, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі» [5].

Сьогодні освітнім закладам надається все більше автономії у провадженні своєї діяльності, просуванні освітніх послуг. Вагоме значення у цьому процесі відводиться маркетингу, мета якого – виявлення та прогнозування перспективних напрямів розвитку закладу освіти в умовах конкурентного середовища. Маркетингове управління закладом освіти охоплює всі аспекти його діяльності: від вивчення тенденцій розвитку ринку праці, потреб та інтересів споживачів освітніх послуг до забезпечення повного циклу підготовки випускників закладів освіти.

Наявність суперечностей та низки нових тенденцій розвитку різних рівнів освіти в Україні вимагають теоретичного обґрунтування проблеми ефективного розвитку професіоналізму керівника закладу освіти та розробки відповідного методичного супроводу. Менеджеру сучасного закладу освіти доводиться працювати в період оновлення функціональних обов'язків та видів управлінської діяльності, який пов'язаний з швидкими темпами глобалізації та зміни ринку освітніх послуг, розширенням сфери знань та умінь в галузі менеджменту освіти. Менеджер освіти – це фахівець, професійна діяльність якого передбачає прийняття управлінських рішень у межах посадової компетенції, що спрямовані на ефективне функціонування і розвиток освітніх закладів. Вагоме значення для реалізації управлінських функцій має маркетингова компетентність керівника.

У ході наукового пошуку з'ясовано різні підходи щодо визначення сутності поняття «маркетингова компетентність». Зокрема, І.Кушнір досліджуваний феномен розглядає як «інтегроване утворення, що включає здатність менеджера освіти усвідомлювати потребу в системі знань як джерела активності і мотивації проведення маркетингових досліджень; оволодіння навичками маркетингових комунікацій, уміннями розробляти маркетингові стратегії, організовувати мікросередовище закладу освіти (робота з колективом, впровадження інноваційних технологій у практику роботи закладу), а також, володіння необхідними способами самореалізації у професійній діяльності» [3].

Слушною є думка В. Ковальської, яка під маркетинговою компетентністю менеджера освіти розуміє «складне особистісне інтегральне утворення, що характеризується сукупністю маркетингових знань, умінь, навичок та якостей особистості, які забезпечують здатність і готовність фахівця до визначення і формування конкурентних переваг освітньої організації, проектування стратегії розвитку освітніх послуг генерування інноваційних ідей щодо комплексного використання ресурсів, розроблення таких освітніх систем, що повною мірою задовольняють потреби споживачів» [2, с. 63].

Згідно наукових розвідок О. Ганаєвої, маркетингова компетентність – це професіоналізм, що полягає в знанні маркетингової теорії, в умінні формувати й реалізовувати маркетингову стратегію, здійснювати ефективну комунікативну діяльність, що сприяє забезпеченню конкурентоспроможності освітнього закладу, вираженої в можливості формувати в здобувачів освіти потреби гуманітарного порядку, задовольняючи інтереси держави, суспільства й особистості [1, с. 64].

Важливе значення в управлінні закладом освіти в умовах інклюзії відіграє когнітивний компонент маркетингової компетентності, який передбачає систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань, володіння якими є необхідним для здійснення інклюзивної діяльності, успішного та адекватного розв'язання різноманітних управлінських ситуацій, пов'язаних з переходом до інклюзивної моделі навчання. Знання нормативно-правових документів, що регламентують діяльність менеджерів в процесі управління закладом освіти в умовах інклюзії, надасть можливість створити умови безперешкодного доступу дітям з особливими освітніми потребами до навчання в закладі, віднайти оптимальні шляхи повної соціалізації такої категорії дітей.

Складовою маркетингової компетентності менеджера є вміння визначити стратегію розвитку закладу освіти в умовах інклюзії, що забезпечить зміцнення його позицій на ринку освітніх послуг, зростання конкурентоспроможності, здатність до виживання в складних змінних умовах. У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу наукові розвідки науковців, які визначили складові психолого-педагогічного супроводу та управління закладом освіти з інклюзивним навчанням щодо формування ціннісних орієнтирів і стандартів поведінки зацікавлених сторін:

- цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень адаптація системи до потреб дитини, а не навпаки
- справжня освіта може здійснюватися лише в контексті реальних взаємостосунків
- рівний доступ до навчання у закладах загальної середньої освіти та отримання якісної освіти кожною дитиною
- визнання спроможності до навчання кожної дитини та необхідність створення суспільством відповідних для цього умов
- залучення батьків до освітнього процесу в школі як рівноправних партнерів та перших вчителів своїх дітей
- складність завдань повинна відповідати здібностям
- дитини задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини [4, с. 305].

Висновок. В умовах інтенсивних змін середовища функціонування закладів освіти актуалізується проблема впровадження освітнього маркетингу. Це в свою чергу вимагає оволодіння менеджерами освіти маркетинговою компетентністю, складовими якої є: маркетинговий стиль мислення, маркетингові знання, маркетингова поведінка. Як інтегральне особистісне утворення, маркетингова компетентність уможливорює прийняття менеджером освіти ефективних управлінських рішень щодо функціонування закладу освіти в умовах інклюзії.

Література

1. Ганаева Е. А. Гуманитаризация маркетинговой деятельности образовательного учреждения. Оренбург, 2007. 42 с.
2. Ковальська В. С. Сутність і структура маркетингової компетентності менеджерів освіти в умовах розбудови ринково-орієнтованої національної освітньої системи. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2019 № 64. С. 62-70. URL: [file:///D:/Doc/Downloads/295-Article%20Text-684-1-10-20191204%20\(4\).pdf](file:///D:/Doc/Downloads/295-Article%20Text-684-1-10-20191204%20(4).pdf)
3. Кушнір І. І. Розвиток маркетингової компетентності керівників вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Мукачево, 2013. 20 с.
4. Панченко А., Кравчук Н. Управління закладом загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням в умовах нової української школи. *Освітологічний дискурс*. 2019, № 1-2 (24-25). С. 297-310.
5. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, прийнята всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Забейда Юлія Михайлівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Новгородська Ю. Г.

Управлінська культура є складним і багатоаспектним соціальним явищем, яке представляє собою систему, що складається із статичних і динамічних елементів різної соціальної природи та значення. Вивчення управлінської культури здійснюється з позицій різних міждисциплінарних підходів, що спричинило наявність певного методологічного плюралізму. Найбільш складним аспектом залишається проблема співвідношення структурно-функціональної складової (як стабільної ієрархічної послідовності елементів) та ціннісних і діяльнісних аспектів, динамічних і легко змінюваних. Сьогодні в науці й практиці активізувалися спроби знайти нові підходи до вивчення управлінської культури з метою виявлення її суттєвих характеристик і параметрів [3].

В. Шепель культуру управлінської діяльності розглядає через поняття культури спілкування, культури поведінки, а показником управлінської культури вважає стиль управління. Л. Онищук аналізує управлінську культуру через навчально-інформаційну культуру, яку розглядає через призму професійної характеристики, ступеня психологічного, соціального та професійного розвитку, системи знань, переконань цінностей, принципів і способів управлінського досвіду [2].

Не викликає сумніву вірогідність того, що управлінську культуру менеджера освітнього закладу слід віднести до числа унікальних, значущих явищ цивілізації XXI століття. Управлінська культура менеджера сучасного освітнього закладу є об'єктом небагатьох досліджень, у завдання яких входить розроблення системи наукових знань, адекватних змісту і структурі неперервної освіти. В свою чергу, система формування управлінської культури менеджерів в умовах інклюзивної освіти, її складові, критерії та умови формування малодосліджені.

За цих умов важливою проблемою є формування менеджера нової генерації, від професійної майстерності якого залежить як організація роботи закладу в умовах надання інклюзивної освіти, так і її результативність, спрогнозована на творення конкурентоспроможної, висококультурної особистості здобувача освіти з особливими освітніми потребами.

Професія менеджера в освітній сфері вимагає не тільки нормативно регламентованих, а й творчих, нестандартних, організаційних дій, що сприяють розвитку особистості самого керівника, які формують його мотиваційну сферу, змінюють ціннісні орієнтації. Менеджер нового типу в умовах інклюзивної освіти повинен володіти цілісним образним мисленням, розуміти сенс людського існування не з точки зору утилітарної, сьогочасної особистої вигоди, а з точки зору духовного ноосферного обґрунтування, заснованого на принципах екологічності та синергії – охорони і підтримки життя на Землі всього соціуму і кожної особистості окремо. У процесі здійснення будь-якої управлінської діяльності періодично виникають ті чи інші проблеми [1].

У структурі управлінської діяльності менеджера в умовах інклюзивної освіти ключове місце займає мотивація інклюзивної діяльності, інструктаж, формування переконаності в необхідності виконання деякого доручення, забезпечення єдності дій педагогічного і дитячого колективів, надання безпосередньої допомоги в процесі виконання роботи, вибір найбільш адекватних форм стимулювання діяльності. Управлінська діяльність менеджера орієнтована і таку необхідну дію, як оцінка ходу і результатів інклюзивної освіти конкретної дитини. У цьому напрямку особливу роль відіграють особисті якості керівника – його професіоналізм, загальна і педагогічна культура, зацікавленість в створенні повноцінного інклюзивного середовища із залученням педагогів та здобувачів освітніх послуг, уміння ставити завдання і добиватися їх вирішення.

Проте ґрунтовний аналіз історико-педагогічних, наукових праць і практичного досвіду щодо формування управлінської культури менеджерів в умовах інклюзивної освіти дав змогу виявити соціально-педагогічні протиріччя, які породжують низку проблем теоретичного і практичного характеру, що призводять до гальмування організаційного розвитку закладів загальної середньої освіти й управління ними. Виділено суперечності між:

- швидкоплинними змінами у суспільстві та невідповідністю шкільної освіти інклюзивним вимогам часу;
- вимогами суспільства до підвищення ефективності управління в сфері освіти та наявним рівнем професійної й управлінської культури менеджерів у системі освіти;
- традиційними педагогічними теоріями і слабо узгодженими з ними емпіричними результатами інноваційного менеджменту в педагогічній практиці інклюзивної освіти;
- потребою в докорінній зміні характеру управлінської діяльності менеджерів в умовах інклюзивної освіти і недостатнім рівнем сформованості їх управлінської культури;
- випереджальними можливостями запровадження інноваційного досвіду в інклюзивній освіті і не розробленістю теоретико-методологічних засад культури управління інноваційними процесами в загальній середній освіті;
- об'єктивною потребою регіону у висококомпетентних керівних кадрах і наявною системою їхнього відбору, у критеріях якого відсутні необхідні параметри управлінської культури менеджера в умовах інклюзивної освіти [4].

Менеджер освіти виступає керівником, що формує відношення всередині та поза організацією до дітей з особливими освітніми потребами, перспективами їх навченості, налаштовує педагогічну та батьківську спільноту до адекватного ставлення до введення такої дитини до навчання в класі та важливості формування в інших дітей відповідної системи поведінки, орієнтує членів організації на досягнення інклюзивних цілей. Він щоденно приймає рішення, які ґрунтуються на особистих принципах та цінностях. Якщо особисті цінності нечіткі, менеджеру не вистачатиме досить твердих підстав для суджень, які в цьому випадку можуть сприйматися оточуючими як необґрунтовані. В умовах інклюзивної освіти ці питання

стають першочерговими та потребують від менеджера систематичного підвищення власного кваліфікаційного рівня в питаннях надання якісних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасна концепція успішного управління орієнтована на такі цінності, як ефективність, реалізація потенціалу працівників і зростаюча готовність до нововведень, інклюзивної освіти. Менеджери, які мають нечіткі основні принципи або відступають від них чи ґрунтуються на цінностях, що втратили актуальність, не здатні здійснювати ефективне керівництво. Висока культура менеджера в умовах інклюзивної освіти є неодмінною умовою успішної управлінської діяльності. Управлінська культура менеджера в умовах інклюзивної освіти – це частина його суб'єктивної культури, яка є орієнтованою основою для успішного здійснення управлінської діяльності.

Висновок. Таким чином, управлінська культура менеджера в умовах інклюзивної освіти є складовою його загальної та професійної культури. Змістом управлінської культури менеджера в умовах інклюзивної освіти є знання принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом дітей з нормою психофізичного розвитку та з особливими освітніми потребами, що спрямований на підвищення його ефективності, соціально й професійно зумовлену сукупність управлінсько-педагогічних цінностей, що мають значення і сенс в керівництві сучасною школою, механізми соціокультурної регуляції, особистісні здібності, якості і характеристики.

Література

1. Гринь Є. Структура управлінської компетентності директора школа мистецтв у контексті реформи мистецької освіти. URL: <http://pptma.dn.ua/files/2018/7/18.%20Hryn%20211-220.pdf>

2. Палеха Ю. І., Кудін В. О. Культура управління та підприємництва. Київ: МАУП, 1998. 96 с.

3. Розвиток управлінської культури керівників професійно-технічних навчальних закладів / В. І. Свистун, В. С. Болгаріна, В. А. Григор'єва, Г. В. Єльнікова, Л. Д. Кузьмінська, Ю. С. Палькевич, Л. М. Петренко. Київ: ІПТО НАПН України, 2015. 141 с.

4. Тимошко Г. М. Особливості розвитку організаційної культури керівника в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. № 3. С. 156-160.

СІМЕЙНИЙ ТАБІР ВИХІДНОГО ДНЯ ЯК ФОРМА ПРОФІЛАКТИКИ ДОМАШНЬОГО НАСИЛЬСТВА

Клименко Леся Валентинівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. Лісовець О. В.

Пандемія COVID-19, карантинні заходи та самоізоляція призвели до спалаху домашнього насильства у світі. Через це Генеральний секретар ООН Антоніу Гутерреш закликав вжити всіх заходів для вирішення проблеми «жахливого глобального сплеску насильства в сім'ї». В Україні з часу введення карантинних заходів кількість звернень на Національну дитячу гарячу лінію Ла Страда Україна зросла у 5 разів. 21,6 % від цієї кількості – звернення стосовно насильства та жорстокого поводження з дітьми [1].

Особливо гостро ця проблема може постати для сімей, які виховують дитину з інвалідністю. Ускладнення доступу до соціальних послуг під час карантину, закриття шкіл, недостатність знань та умінь батьків для самостійного задоволення особливих потреб дитини з інвалідністю, відсутність навичок подолання стресових ситуацій

можуть стати передумовами насильницьких дій щодо дитини з боку батьків в умовах вимушеної ізоляції.

На вирішення проблем сімей, що виховують дітей з інвалідністю під час пандемії COVID-19 спрямований проєкт Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), Міністерства соціальної політики та Української мережі за права дитини. Проте, діяльність в межах проєкту орієнтована на розвиток та використання потенціалу громад, *а не власне сімей*. Завдяки роботі в межах даного проєкту більше 10% дітей, які раніше виховувались в інституціональних закладах, повернуто до родин. Але таке «повернення» було вимушеним, без попередньої перевірки належності умов для повноцінного розвитку дітей. Оскільки значна частина цих родин перебуває у складних життєвих обставинах, існує висока вірогідність недбалості чи навіть жорстокого поводження щодо дітей, що може призвести до повторної інституалізації дітей після карантину. Задля уникнення подібного розвитку подій пропонується проєкт соціальної дії для сімей, що виховують дітей з інвалідністю «Сімейний табір вихідного дня».

Метою цього проєкту є зміна поведінкової стратегії в ситуації ізоляції у 30 сімей міста Ніжина, що виховують дітей з інвалідністю шляхом їх залучення до інтерактивного навчального середовища у форматі табору вихідного дня до кінця 2021 р.

Завдання проєкту:

1. Підвищити рівень психолого-педагогічних знань 30 сімей, які виховують дітей з інвалідністю.
2. Розширити арсенал релаксаційних технік та соціально схвалюваних способів зняття стресу і напруги у 30 сімей-учасників проєкту.
3. Збільшити кількість форм дозвіллевої діяльності для всієї сім'ї, які готові використовувати учасники проєкту.
4. Інформувати громадськість про ефективність діяльності сімейного табору вихідного дня через ЗМІ, соціальні мережі.

Пропонований шлях розв'язання проблеми:

В межах проєкту пропонується реалізувати програму розвитку психолого-педагогічної компетентності батьків [3], які виховують дитину з інвалідністю в умовах короткотермінових сімейних таборів.

Зазначена програма містить три цільових компоненти, а саме [3]:

- *когнітивний* (знання про особливості розвитку дитини з інвалідністю);
- *психологічний* (знання та уміння зняття психологічної напруги та релаксації);
- *дозвіллевий* (організація змістовного дозвілля для дітей та батьків під час перебування у таборі та навчання формам організації дозвілля для всієї сім'ї вдома).

В межах проєкту буде сформовано три групи учасників, відповідно до діагнозу дитини, у кількості не більше 10 сімей у кожній. Для кожної групи буде проведено по три табори вихідного дня, під час яких проводитимуться двогодинні тренінгові сесії по кожному цільовому компоненту.

Ресурси, необхідні для реалізації проєкту:

1. Людські:
 - соціальні працівники, реабілітологи, психологи, дефектологи, медичні працівники – для проведення тренінгових занять з батьками;
 - аніматори – для організації та проведення анімаційної програми під час табору вихідного дня;
 - волонтери з відповідною підготовкою – для супроводу дітей.
2. Матеріальні:
 - заклад для проведення таборів вихідного дня – санаторій чи база відпочинку;
 - транспорт – для організації трансферу;

- прилади та матеріали, необхідні для проведення тренінгів з батьками (канцприладдя, комп'ютерна техніка тощо);

- реквізит і техніка необхідні для проведення дозвіллевих заходів.

3. Фінансові ресурси.

Орієнтовні індикатори моніторингу та оцінки проєкту:

- Кількість учасників таборів вихідного дня.

- Кількість заявок на участь у проєкті від представників цільової аудиторії проєкту.

- Динаміка рівня психолого-педагогічних знань учасників проєкту.

- Динаміка умінь учасників проєкту щодо релаксаційних технік та соціально схвалюваних способів зняття стресу і напруги.

- Динаміка кількості опанованих форм сімейного дозвілля учасниками проєкту.

- Відгуки у ЗМІ та соціальних мережах про проєкт.

Терміни реалізації проєкту: 6 місяців.

Очікувані результати реалізації проєкту

Короткотермінові результати реалізації проєкту:

1. Підвищення рівня психолого-педагогічних знань 30 сімей, які виховують дітей з інвалідністю.

2. Розширення арсеналу релаксаційних технік та соціально схвалюваних способів зняття стресу і напруги у 30 сімей-учасників проєкту.

3. Збільшення кількості форм дозвіллевої діяльності для всієї сім'ї, які готові використовувати учасники проєкту.

Довгострокові результати проєкту: відсутність випадків домашнього насильства серед сімей-учасників проєкту.

Висновок. Наслідки карантинних обмежень значною мірою вплинули на дітей з інвалідністю та їх сім'ї. Майже 42 тисячі дітей, в тому числі і діти з інвалідністю, були відправлені назад у свої родини, які потерпають від впроваджених заходів – від браку коштів, соціальної ізоляції, обмеженого доступу до соціальних послуг тощо. Значна частина цих родин перебувають у групі ризику та у складних життєвих обставинах, а нинішні стресові умови збільшують ймовірність недбалості чи навіть жорстокого ставлення до дітей, тому задля уникнення розвитку подібних сценаріїв пропонується проєкт «Сімейний табір вихідного дня», основною ціллю якого буде зміна поведінкової стратегії в умовах ізоляції у 30 сімей-учасників, що виховують дітей з інвалідністю шляхом їх залучення до інтерактивного навчального середовища.

Література

1. Кількість звернень щодо домашнього насильства під час карантину стрімко зростає. [Електронний ресурс]. URL: <https://la-strada.org.ua/novyny/elementor-1965.html>

2. Чечко Т. М. Алгоритм соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах. *Науковий журнал «Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології»*: Суми: Вид-во Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2018. Вип. № 3 (77): Педагогічні науки. С. 264–275.

3. Чечко Т. М. Комплексна програма соціально-педагогічної підтримки батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах. *Науковий вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка* : зб. наук. пр. Луганськ : ЛНУ, 2018. Вип. № 6 (320), Педагогічні науки. С. 296-307.

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ПРАЦЕТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Кулик Тетяна Володимирівна

Ніжинський державний університет імені
Миколи Гоголя, м. Ніжин

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

На сьогодні проблемою соціальної реабілітації осіб з інвалідністю займається велика кількість науковців: Н. Грабовенко, І. Іванова, А. Капська, Л. Коваль, В. Ляшенко, М. Малафєєв, В. Тесленко тощо. Також на даний час у соціально-педагогічних дослідженнях накопичений чималий досвід практичної роботи з дітьми з інвалідністю (Т. Носова, Ж. Петрочко, В. Ткачова, К. Щербакова та ін.).

Одним із напрямів підвищення якості соціального обслуговування в інтернатній установі є впровадження такої соціальної технології, як працетерапія.

Працетерапія ґрунтується на закономірностях фізіології, психології, соціології праці, клінічної медицини та включає різноманітні види фізичних вправ, що містять елементи побутової й професійної діяльності. Працетерапія здійснюється в комплексі з іншими методами відновної терапії й реабілітації, закріплюючи ефект їх впливу. Індивідуально обґрунтована й раціонально підібрана, вона виступає як лікувальний фактор сприяє фізичному та інтелектуальному розвитку, корекції рухових функцій і нормалізації загальних фізіологічних параметрів організму підопічного [6].

Найбільш важливою функцією працетерапії в інтернатній установі для осіб з інвалідністю є виявлення трудової орієнтації. Вплив трудового процесу направлено на навчання осіб з інвалідністю, розвиток продуктивності праці, навичок самообслуговування, господарсько-побутових, формування професійних навичок, накопичення соціального досвіду з подальшою інтеграцією в соціум [4].

Працетерапія для осіб з інвалідністю, насамперед, це активний метод відновлення порушених функцій за допомогою різної роботи, спрямованої на створення корисного продукту. В основі занять з працетерапії лежить систематичне тренування побутових і виробничих рухів, відновлення порушених чи втрачених рухових навичок. Працетерапія нормалізує психіку людини, стимулює функції ураженої системи (органу) і є важливою складовою в загальній системі соціальної реабілітації [4, с.15-21]. Як вже зазначалось, першим кроком розробки та реалізації занять з працетерапії є постановка основної мети сформуванню, відновити, оживити, стимулювати фізичну активність підопічного. Для цього потрібно використовувати залишкові трудові навички й досвід, що будуть сприяти насиченню життя осмисленим змістом й продовженню самого життя осіб з інвалідністю та громадян похилого віку. Малорухомих спосіб життя, гіподинамія, свідоме ухилення від діяльності, пов'язаної з фізичною активністю, інтелектуальним та емоціональним навантаженням, негативно впливає на соматичний та психологічний стан підопічних, які перебувають в інтернатних установах. Тому особливе місце в організації роботи з підопічними повинна займати працетерапія – як спеціальний вид зайнятості з використанням науково обґрунтованих рекомендацій, з урахуванням соматичного здоров'я цієї категорії громадян, їх інтересів та можливостей [6, с. 21-25].

Не дивлячись на обмежені можливості, обумовлені загальним станом, або вікові негаразди, стереотип праці, який склався протягом життя, зберігається на довгі роки. Дуже часто особи з інвалідністю мають потребу виконувати будь-яку роботу. Фахівець з працетерапії виявляє групу підопічних закладу, які бажають займатися тим чи іншим видом працетерапії. Залучення підопічних до занять з працетерапії необхідно здійснювати на добровільній основі з урахуванням їх стану здоров'я, інтересів, побажань.

Враховуючи вище викладене, другим кроком в організації працетерапії повинно

бути виявлення самої категорії підопічних, які безпосередньо будуть зайняті працетерапією і інформацію про яких слід внести до індивідуальної картки підопічного з працетерапії:

- прізвище, ім'я, по батькові, дата народження;
- вік;
- стать;
- місце перебування;
- наявність інвалідності та група;
- загальна тривалість перебування на інвалідності;
- наявність або відсутність професії; спеціальності, кваліфікації;
- клініко-функціональний діагноз, супутні захворювання;
- обмеження життєдіяльності, рівень залежності від оточуючих [6].

В картку підопічного доцільно також окремо внести інформацію щодо видів обмежень життєдіяльності.

При складанні картки підопічного та індивідуальної програми занять з працетерапії можна використати схему та порядок складання форми індивідуальної програми реабілітації осіб з інвалідністю, яка є обов'язковою для виконання реабілітаційними установами, підприємствами, організаціями, у яких працює або перебуває особа з інвалідністю.

Соціальна реабілітація засобами працетерапії в інтернатних установах носить специфічний характер, вона не ставить за основну мету оволодіння професійними навичками, хоча в окремих випадках це не виключено. Головне завдання працетерапії як заходу соціальної реабілітації осіб з інвалідністю в інтернатних установах полягає в організації їх трудової зайнятості та суспільно-корисної діяльності, відновленні втрачених функцій, пристосуванні до середовища інтернатної установи. Для реалізації цих завдань в інтернатних установах, зазвичай, створюються лікувально-трудоі майстерні або підсобні господарства, а також може здійснюватися працевлаштування. Також варто наголосити, що в інтернатних установах для осіб з інвалідністю знаходяться особи з важкими хронічними захворюваннями, наслідками травм, уродженими каліцтвами (наприклад, інваліди з дитинства) та ін. А тому, діяльність цих установ носить диференційований характер.

Найголовніше, працетерапія в умовах інтернатної установи дозволяє зменшити та компенсувати психологічні та психічні проблеми, котрі виникають у осіб з інвалідністю і розвиваються через фактор бездіяльності. А останній може бути пов'язаний як з особливостями хвороб, так і з тривалим перебуванням зазначених осіб у стаціонарі.

Побутова реабілітація спрямована в основному на відновлення функцій кінцівок, що допоможе підопічному не відчувати свою безпорадність. В системі побутової реабілітації використовуються спеціальні пристосування, тренажери. Разом із тим, при дозуванні трудового навантаження враховується зміна поз пацієнта в процесі працетерапії, види і чергування дій, час виконання всього трудового завдання і її окремих операцій, вага і складність інструментів і обладнання. Відмітимо, що форми праці, які надають лікувальний ефект, різноманітні: шиття; виготовлення в'язаних і плетених виробів; гончарна справа; збірка простих приладів; робота з деревом, папером і картоном; ремонт книг тощо.

Перш за все фахівець з працетерапії оцінює здатність підопічного виконати завдання повсякденної діяльності:

слід звернути увагу на когнітивні здібності підопічного виконати ці завдання; здатність брати на себе ініціативу, знання і вміння планувати етапи, завдання, усвідомлення проблем безпеки, здатність запам'ятовувати і завершити етапи завдання;

фізичні здібності підопічного виконати завдання слід оцінювати з урахуванням наступних моментів: рівновага при сидінні, баланс мобільності ліжка і активний рух кінцівок або діапазон руху, необхідного для виконання завдання. Так, якщо в активному

діапазоні руху підопічного наявні обмеження, наступний план праце терапії повинен бути розроблений в напрямку корекції і усунення дисфункції.

Серед досліджень науковців прийнято розрізняти основні моделі працетерапії за завданнями, засобами й методами здійснення в умовах закладу інтернатного типу:

1. Загально зміцнювальна працетерапія, спрямована на загальне зміцнення, підтримання функціонального стану й підвищення фізичної працездатності осіб з інвалідністю. Під впливом трудових занять поліпшується психоемоційний стан підопічного й функція опорно-рухового апарату [1, с. 109-110].

2. Відновлювальна працетерапія ґрунтується на тренуванні втрачених функцій і використання замісних, необхідних для життєзабезпечення в побуті або при виконанні трудових операцій. Трудові операції повинні відповідати індивідуальним можливостям і інтересам вихованців, спонукати їх до самостійності й творчості, приносити задоволення, мотивувати до відновлення власної працездатності. Навички та вміння, які формуються у вихованців повинні мати суспільну й особистісну цінність, практичну спрямованість. Особливо слід враховувати посиленість навчальних або виробничих завдань за своєю структурою, обсягом, часом, але при цьому виконувати тренувальну роль і викликати дозоване напруження психофізіологічних систем організму підопічного [1, с. 109-110].

3. Виробнича працетерапія готує вихованців до майбутньої професійної діяльності, що може здійснюватися в близьких до виробництва умовах. Виробнича працетерапія може бути пов'язана з роботою на різних верстатах (ткацьких, деревообробних, столярних, картонажних тощо), на присадибній ділянці тощо [1, с. 110].

Підопічні, які перебувають в умовах інтернатної установи - це особи з інвалідністю, що представляють собою своєрідну сукупність людей, вимушено об'єднаних схожими, подібними умовами проживання та обмеженим режимом тривалого перебування. Численні дослідження доводять, що особи з інвалідністю можуть досягти задоволеності життям, займаючись продуктивною діяльністю. Крім того, давно доведено, що коли, наприклад, людина старіє, маючи значні соціальні зв'язки, то спілкування веде до поліпшення стану здоров'я. Разом із тим, будинок-інтернат для осіб з інвалідністю являє собою соціальну установу. Тому, цілком очевидно, що основними завданнями інтернатної установи через призму соціальної складової виступають:

- створення сприятливих умов життя;
- організація догляду за проживаючими, надання їм медичної допомоги;
- організація працетерапії осіб з інвалідністю.

Отже, основне призначення працетерапії в умовах інтернатної установи – це формування, відновлення, поживлення та стимулювання згасаючої діяльності та руху, що сприятиме насиченню життя осіб з інвалідністю активністю. Відповідно подальшого дослідження можуть набути питання впливу працетерапії на девіації серед вихованців інтернатних закладів, активізувавши соціально-корисну діяльність, що, в свою чергу, позитивно позначається на їх соціальній адаптації та реабілітації.

Література

1. Болюбах В. В. *Працетерапія для осіб похилого віку в умовах інтернатної установи: специфіка та можливості*. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/handle/2010/24759>
2. Грачев Л. К. Программа социальной работы с семьями, имеющими детей-инвалидов. *Социальное обеспечение*. 2005. № 9. С. 11-16.
3. Дементьева Н. Ф., Устинова Е. В. Роль и место социальных работников в обслуживании инвалидов и пожилых людей. М.: Институт социальной работы, 2005. 176 с.
4. Дубогай О. Д., Альошина А. І., Лавринюк В. Є. Основні поняття й терміни здоров'я збереження та фізичної реабілітації в системі освіти: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. 296 с.

5. Завацький В. І. Фізіологічна характеристика рухів як цілеспрямованої поведінки людини. Луцьк: Надстир'я, 1993. 184 с.

6. Рекомендації з організації працетерапії для осіб, що проживають в інтернатних установах системи соціального захисту населення / Мінсоцполітики України, НДІ праці і зайнятості населення, НАН України. Київ, 2016. 95 с.

ВПЛИВ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ІГРОВОЇ ПРОГРАМИ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Литовченко Анастасія Олегівна

Ніжинський державний університет імені
Миколи Гоголя, м. Ніжин

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

Соціальні навички відіграють ключову роль у розвитку здатності дитини спілкуватися з іншими людьми, включати знання того, як діяти в певній соціальній ситуації, покращувати та підтримувати значущі соціальні та емоційні відносини протягом її життя. У нормотипових дітей розвиток соціальних навичок відбувається під час спілкування з батьками та однолітками. З іншого боку, діти з розладами аутичного спектру (РАС) характеризуються помітними труднощами у соціальній взаємодії, спілкуванні та обмеженими сферами розвитку та навчання, що значно впливає на формування соціальної взаємодії. Навчання соціальних навичок дітей з РАС представляє складні навчальні завдання для спеціалістів, оскільки вони повинні виявляти, інтерпретувати та відтворювати загальну палітру соціальної поведінки та орієнтуватися на найважливіші сфери розвитку, пов'язані з аутизмом, розробляючи індивідуальні програми та плани.

J. Grimshaw, R. Thomas переконані, що всі стратегії успішних освітніх втручань засновані у класі, де позитивні соціальні взаємодії є нормою, а каральні наслідки мінімізовані, необхідно включати обійми, посмішки, кивок та зоровий контакт під час розвитку соціальних навичок у аутичних дітей [3].

К. Гіббс стверджувала, що загальною метою не повинно бути зміна дитини та її поведінки, а більший акцент повинні фахівці робити на допомогу у розумінні та реагуванні на їх особливі уподобання та здібності [8]. Важливою стратегією є спільне навчання, яке може розвиватися в структурованому соціальному середовищі, наприклад, як визначили Л. Е. Андерсон, Д. Р. Гловер, на заняттях з фізичного виховання. Оскільки сфера фізичного виховання сприяє соціальній взаємодії, створюючи можливості, де всі діти можуть вчитися, жити та грати разом. Переконані, що фізичне виховання дає дітям з РАС можливість забезпечити рівні можливості для навчання за допомогою психомоторики, рухів та гри з іншими однолітками [4].

Р. Славін визначив, що аутичні діти маючи соціальні порушення можуть мати мотивацію для співпраці під час занять з фізичного виховання і якісна програма надає можливість всім дітям досягти успіху за допомогою фізичних навантажень таких цілей, як спілкування, співпраця, взаємодія та емпатія [6].

Соціокультурна теорія Л. Виготського включає кооперативне навчання як освітній метод, який активізує погляд дітей на участь у соціальному процесі, активізується через зону проксимального розвитку і створює причинно-наслідковий зв'язок між соціальною взаємодією та досвідом з однолітками. Саме соціальна взаємодія для дітей-аутистів розглядається як фундаментальна особливість соціального життя, у якій вони діють разом з однолітками. Отже, на думку Л. Виготського, знання знаходяться в межах навчальних спільнот і вимагають соціальної взаємодії [9, с. 194-195].

На початку 1990-х рр. Лейв та Венгер сформулювали «Ситуаційне навчання», в якому навчання функціонує як інструмент соціальної взаємодії, коли діти беруть

участь у структурованих заняттях та взаємодіють у малих групах для досягнення спільних цілей. На сьогоднішній день, і згідно з теорією Л. Виготського, театральна вистава є одним із рекреаційно-педагогічних прийомів, які вчителі використовують у початкових школах для сприяння розвитку соціальних навичок дітей з РАС у цілому ряді різних вимірів повсякденного життя [7].

Аналізуючи літературні джерела, було визначено ряд театралізованих ігрових програм, які стали вирішальними для розвитку соціальних навичок у дітей з аутичними розладами. У пілотному дослідженні К. Прайс, Р. Саймон та Ш. Піос (2011 р.) оцінили ефект театральної програми (SENSE), яка була розроблена для поліпшення соціально-емоційного функціонування та зменшення стресу у дітей з аутизмом. Вісім дітей з РАС брали участь у дослідженні, їх формували в пари з нормотиповими дітьми. Досліджувані особистості продемонстрували покращення соціально-емоційного рівня завдяки співпраці зі своїми однолітками та навчилися висловлювати власні потреби. На думку дослідників, дана програма виконувала освітню роль, а не була «часом на перерву» [2].

М. Лернер, А. Мікамі та К. Левін досліджували вплив театру на розвиток соціальної та комунікативної поведінки дітей з РАС за допомогою програми SDARI. Шість дітей із синдромом Аспергера брали участь у програмі протягом 6 тижнів. Програма базувалася на імпровізації з акцентом на невербальне спілкування. Вісімнадцять учасників програми SCIP були порівняні з контрольною групою, яка складалася з 16 осіб щодо змін у показниках соціального сприймання, соціальної компетентності та соціальної поведінки. Отримані дані показали покращення соціальної поведінки в клінічній контрольній групі. Результати показали, що програма розвивала взаємодію між дітьми та покращувала соціальні та емоційні навички [8].

У пілотному дослідженні, проведеному М. Белла, було оцінено вплив програми театральної гри на соціально-емоційні навички у дівчинки з РАС. У цьому дослідженні дівчина брала участь у програмі втручання в театральну гру разом зі своїм учителем. Дитина покращила свій соціально-емоційний профіль, і це допомогло їй налагодити дружбу з однолітками. За даними Ingersoll, більшість з цих програм пропонують дітям-аутистам різноманітні стимули, які є дуже важливими для їх соціального життя. Розвиток соціальних навичок за допомогою театральних ігрових програм та заходів досягається, коли цілі чіткі [1].

За даними Конна, театральна вистава є освітньою технікою розвитку соціальних навичок для аутичних дітей, оскільки вона пропонує безліч різних способів спілкування, необхідних для соціального життя. За словами Адлі, театральна діяльність дає дітям з РАС можливість відчувати позитивні соціальні взаємодії. За даними Fortier, важливим аспектом театральної гри є досвід, який надзвичайно важливий для цих дітей для покращення їх соціальної поведінки [5].

Багато досліджень описують переваги театральної вистави щодо розвитку емоційних та соціальних стосунків дітей з РАС у школі. Втручання необхідне для формування їх навичок взаємодії з однолітками. Навчання соціальним навичкам проводиться безпосередньо для дитини з РАС в контексті групи. Діти завдяки груповим заняттям мають можливості для спілкування, взаємодії та розвитку ініціатив. Розвинуті соціальні навички допомагають їм поліпшити міжособистісне спілкування й виражати свої почуття. Програма театральних ігор допомагає дітям з РАС розвиватися разом з своїми однолітками у творчих, соціальних та комунікативних навичках. Оскільки такі театральні прийоми, як театральна гра, можуть бути потужним навчальним інструментом для дітей з РАС.

Література

1. Bella, M. (2012). The instructional effects of cognitive behavioral drama in improving characteristics of Alexithymia for children with severe emotional disorders on the autism

spectrum. *Study of an individual case*. Democritus University, Thrace. Retrieved from: <http://ir.lib.uth.gr/11615/2072/P0002072>.

2. Corbett, B. A., Gunther, J., & Comins, D. (2011). Театр як терапія для дітей з аутизмом. *Журнал аутизму та розладів розвитку*, 41, 505-511.

3. Gilbody, S., Whitty, P., Grimshaw Guivarch, J., Murdymootoo, V., Elissalde, S. N., SalleCollemiche, X., Tardieu, S., Jouve, E., & Poinso, F. (2017). Impact of an implicit social skills training group in children with autism spectrum disorder without intellectual disability: A before and after study. *PLoS One*, 12(7), 1-18.

4. Андерсон, Лі Ен, Гловер Дональд Р. Формування характеру, спільноти та мислення для зростання у фізичному вихованні: заходи, що сприяють навчанню та емоційному та соціальному розвитку / Массачусетс. Шампейн, Іллінойс: Кінетика людини, [2017].

5. Бодрова О., Леонг Д. Погляди на дитячі ігри. *Американський журнал гри*, 2015. 7 (3), С. 371-388.

6. Гіббс К. Управління складною поведінкою в класі: рамки для вчителів та SENCO. *Педагогічна психологія на практиці*. 34 (2). С. 223.

7. Кравцов Г. Г., Кравцова Є. Є. Гра у неklasичній психології. *Східноєвропейська психологія*. 2010. № 48 (4). С. 25-41.

8. Лернер М., Мікамі А., Левін К. Соціально-драматичне афективно-реляційне втручання для підлітків із синдромом Аспергера та високофункціональним аутизмом: пілотне дослідження. *Журнал аутизму та розладів розвитку*. 2011. 15 (6). С. 21-42.

9. Рубцова О.В., Дэниелс Г.Р. Понятие «драмы» в концепции Л.С. Выготского: культурно-исторический и исследовательский контекст. *Культурно-историческая психология*. 2016. Т. 12. № 3. С. 189-207.

ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Молібог Віталіна Вікторівна

Ніжинський державний університет імені
Миколи Гоголя, м. Ніжин

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

На сучасному етапі суспільного розвитку необхідно констатувати зміну ставлення громадськості до людей з особливими потребами, що зумовило зміну старої парадигми «повноцінна більшість – неповноцінна меншість» на нову – «єдине суспільство, що включає людей з різними потребами». Особливу групу серед таких людей складають саме діти з особливим освітніми потребами.

Внаслідок особливостей, пов'язаних зі станом здоров'я, психіки, розумового розвитку, стану аналізаторів, нервової системи діти з особливими потребами є надзвичайно уразливою щодо впливів з боку як макро-, так і мікросоціуму. Їм набагато складніше пристосуватися до умов оточуючого середовища, оволодіти навіть нескладними знаннями, уміннями, навичками. Суспільство готове надати таким особам і психолого-педагогічну, і соціальну підтримку та супровід. Одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти у наш час є сприяння у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами. Стратегічним підґрунтям для цього є Конвенція ООН про права інвалідів, ратифікована Україною у 2008 році, Конвенція ООН про права дитини, Всесвітня декларація про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державний стандарт початкової освіти для дітей з особливими потребами тощо

Особливо важливим є завдання соціалізації дітей з ООП до закладів позашкільної освіти, що регламентується сучасним українським законодавством. Державна політика у

сфері позашкільної освіти спрямовується на створення належних умов для здобуття позашкільної освіти особами з особливими освітніми потребами. Відповідно, головним завданням позашкільної освіти є розвиток інклюзивного освітнього середовища у закладах позашкільної освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами [1].

Сучасні заклади позашкільної освіти реалізують актуальні, такі що відповідають сучасним соціально-освітнім тенденціям, напрями роботи з дітьми та молоддю, зокрема з дітьми, що мають психофізичні порушення. В Україні діє широка мережа позашкільних навчальних закладів різних типів та форм власності. Станом на 01.01.2020 р. в системі освіти функціонували 1 389 закладів позашкільної освіти державної, комунальної та приватної форм власності: – 17 державних; – 1 358 комунальних; – 14 приватних [6].

Сучасний стан освіти дітей з особливими потребами в Україні, теоретичні і технологічні основи реалізації інклюзивної моделі освіти представлено в українських та зарубіжних наукових працях із спеціальної педагогіки (В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, а також Л. І. Аксенова, Т. Г. Богданова, О. Л. Гончарова, М. М. Малофєєв, Н. М. Назарова та ін.), у яких наголошується на тому, що одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти є сприяння у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти, розвиток особистих інтелектуальних і професійних можливостей особам з особливостями психофізичного розвитку [4, с. 6].

В сучасній Україні існуюча офіційно в державі інтернатна модель перестає бути єдиним і обов'язковим типом закладу, в якому діти з порушеннями психофізичного розвитку вчать відокремлено від соціуму. У батьків та учнів з'явилася можливість вибору різних форм навчання: індивідуальне в домашніх умовах, у спеціальній школі, школі-інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальному класі при загальноосвітній школі, дитсадку-школі [5, с. 115].

Така ситуація звісно повною мірою не задовольняє рівні права на освіту дітей, які мають особливі потреби, не завжди відповідає їхнім запитам і суспільним потребам. Адже ефективна інтеграція дітей з особливими потребами у суспільство неможливі без здобуття ними повноцінної дошкільної, шкільної та позашкільної освіти.

Сучасні дослідники проблеми наголошують що перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні у сім'ї, ці діти деякою мірою ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам. Відбувається формування суто специфічного ставлення до себе та оточення, відбувається боротьба: хвороба й особистість, хвороба й інтелект, хвороба й емоції, хвороба й оточення, що спричиняють виникнення різного роду порушень у розвитку особистості. Діти з особливими потребами не отримують необхідних знань, умінь та навичок, що сприятимуть саморозвитку, самореалізації, мають низький рівень соціалізації та соціальної адаптації, проблеми у спілкуванні з ровесниками [2, с. 28].

На сьогодні однією з умов ефективної соціальної адаптації дітей, які мають особливі потреби, на перше місце виходить інклюзивне навчання в різних закладах освіти, зокрема і в закладах позашкільної системи освіти.

- Інтеграція дітей з ООП до освітнього процесу відбувається безпосередньо і в позашкільній освіті, про що наголошується у Порядку організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти (2019) [8]. Позашкільна освіта має забезпечити розвиток їхніх здібностей та обдарувань із урахуванням індивідуальних потреб та інтересів, зокрема у соціалізації, професійному визначенні та інтеграції в суспільство.

В сучасних країнах Західної Європи неформальна освіта розвивається в рамках так званої «концепції піклування». Дана концепція передбачає приділення значної уваги і фінансової допомоги з боку національного і місцевого уряду, орієнтована на потреби молоді, спрямовується дітям і молодим людям з особливими потребами (Р. Кларийс).

Система позашкільної освіти в Україні орієнтована на розвиток освітніх

можливостей дітей та молоді для їх морального, фізичного, культурного розвитку та соціального становлення («концепція розвитку» за Р. Кларийсом). Відповідно основними принципами її виступають:

- принцип доступності позашкільної освіти громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак;
- принцип добровільності вибору типів позашкільних навчальних закладів, форм позашкільного навчання і видів діяльності;
- принцип правового і соціального захисту учнів у їх прагненні до вільного, різнобічного розвитку особистості та ін. [1].

Потрібно відзначити, що законом України «Про позашкільну освіту» виокремлюються один із напрямів позашкільної освіти як *соціально-реабілітаційний напрям*, який забезпечує соціальне становлення та розвиток інтересів, здібностей, потреб у самореалізації учнів, підготовку їх до активної професійної та громадської діяльності, організацію їхнього змістовного дозвілля та відпочинку. Даний напрям говорить нам про можливість залучення дітей та молоді з особливими потребами до позашкільної освіти, а також інші категорії дітей, які потребують соціальної реабілітації та соціально-педагогічної підтримки [1, стаття 15]. Створення сприятливих умов для здобуття додаткової освіти і соціалізації дітей та молоді з особливими потребами доцільно розглядати як один із актуальних напрямів реалізації соціально-педагогічного потенціалу позашкільних навчальних закладів.

Дитина з ООП має повне право бути зарахований до закладів позашкільної освіти, окрім тих випадків коли вона має протипоказання для занять у спортивних, спортивно-технічних, туристських і хореографічних об'єднань. Для навчання за переліченими напрямами особи з ООП, мають надати медичну довідку про відсутність протипоказань.

Серед особливостей організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти для осіб з ООП виділяють розробку педагогічними працівниками індивідуальної програми розвитку (ІПР) відповідно до потреб, зазначених у висновку інклюзивно-ресурсного центру, до потреб, зазначених в індивідуальній програмі реабілітації особи з інвалідністю та погоджується з керівником, за участі принаймні одного з батьків (законних представників) дитини. Перелік таких фахівців повинен затверджуватися наказом керівника закладу освіти.

Освітній процес, який організовується в закладах позашкільної освіти повинен бути індивідуально адаптований педагогічними працівниками у такий спосіб, аби кожна дитина могла розвиватися відповідно до своїх можливостей.

Важливою особливістю в організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти для дітей з ООП також є їх кількісний показник у групі чи класі, який знову таки визначається безпосередньо керівником закладу з урахуванням індивідуальних особливостей цих дітей, специфіки освітньої програми, необхідного матеріально-технічного забезпечення, можливості забезпечити безпечне освітнє середовище і можливості педагогічного працівника якісно організувати навчання за обраною наповнюваністю.

Окремо соціальні потреби дитини з ООП допомагає задовольняти асистент дитини – соціальний робітник, один із батьків або особа, уповноважена ними, посада асистента педагогічного працівника в закладах позашкільної освіти не передбачена.

Отже, можна сказати, що на сьогодні в Україні позашкільна система освіти може виконувати власну роль у вирішенні проблем освіти та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно реалізують соціально-реабілітаційний напрям, який обумовлено організаційно-педагогічними, соціально-педагогічними характеристиками. Подальшого дослідження можуть дістати різні питання теоретичного та технологічного аспекту соціально-педагогічних задач щодо соціалізації дітей та молоді з особливими потребами до позашкільної освіти.

Література

1. Закон України «Про позашкільну освіту», зміни від 06.09.2018 URL: <https://www.yurfact.com.ua/zminy-do-zakonodavstva-2018/zminy-vid-06-09-2018-do-zu-pro-pozashkilnu-osvitu>
2. Інвалідність та суспільство: навч. посіб. / За заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. Київ, 2011. 188 с.
3. Інклюзія як нова філософія освіти. *Радість дитинства – вільні рухи*. 2009. № 4, С. 8.
4. Колупаєва А. А. Стратегічні напрями сучасної освітньої політики України. *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред. С. В. Литовченко, І. М. Гудим. К.: О. Т. Ростунов*. 2011. Вип. 2, С. 5-12.
5. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf.
6. Освіта в Україні: виклики та перспективи: інформаційно-аналітичний збірник Міносвіти і науки України. К., 2020. 293 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2020/metod-zbirka-osvita-ta-covid-2020.pdf>
7. Петрочко Ж. В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: [монографія]. Рівне: видавець О. Зень, 2010. 368 с.
8. Постанова кабінету України «Про організацію інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» від 21 серпня 2019 р. № 779. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text>
9. Про становище інвалідів в Україні. Національна доповідь / Мінпраці України, Держ. установа «Наук.-дослід. ін-т соц.-труд. відносин». Київ, 2013. 198 с.

ІНКЛЮЗИВНА СКЛАДОВА УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Ніжинець Софія Сергіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Новгородська Ю. Г.

Сучасна національна система освіти має на меті побудувати нову українську школу, забезпечити інклюзивне освітнє середовище та право дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти. У ряді наказів та листів Міністерства освіти і науки України наголошується, що вирішення цих проблем безпосередньо залежить від професіоналізму керівників установ, їх практичної та психологічної підготовки до інновацій та інклюзивної освіти. Це визначає актуальність проблеми управління в інклюзивній освіті та загальній середній освіті.

За останні роки з'явилося багато робіт, пов'язаних з інклюзивною освітою: В. Бондар, Л. Вавіна, М. Ворон, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Ю. Кавун, А. Колупаєва, Г. Кукуруза, Ю. Найда, Л. Петушкова, Ю. Рибачук, Т. Користь. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко та ін. Натомість робота керівників закладів освіти з інклюзивними формами навчання лише почала привертати увагу науковців, і з цього питання було проведено перше наукове дослідження (М. Буйняк, С. Міронова, Н. Плохотнюк, М. Чайковський та ін.).

Заклади освіти, які надають інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, дотримуються наступних вимог: адаптація та модифікація освітніх планів, методів та форм до потреб здобувачів освіти; використання ресурсів громади; залучення батьків; співпраця з експертами для надання інших послуг; створення позитивної психологічної атмосфери в освітньому середовищі.

Серед важливих факторів, які складають основу для розвитку інклюзивного

освітнього середовища закладів освіти, дослідники наголосили на доступності стратегій розвитку, ступені підготовки вчителів до інклюзивної діяльності, сприятливих соціальних та психологічних умовах, створених для інклюзивної освіти та функціональної ефективності самих закладів.

Створення інклюзивного освітнього середовища вимагає від керівника закладу освіти виконання наступних функцій:

- вироблення позитивного початкового уявлення про характеристики закладу освіти;
- дотримання відкритості та доступності стимулювання (заохочувати вчителів приймати самоосвіту та брати участь в організованому навчанні та підготовці до роботи в інклюзивних умовах);
- створення умов для навчального процесу та освітньої діяльності; участь інших експертів та батьків у мультидисциплінарній команді,
- аналіз (внутрішній аудит та аналіз доступності, якості навчального процесу, ефективне використання ресурсів),
- управління (досягти мети впровадження принципів інклюзивної освіти),
- створення команд (ефективної мультидисциплінарної групи експертів для підтримки учнів з освітніми потребами);
- визначення та впровадження індивідуальних послуг;
- спілкування (налагодити зв'язок між усіма темами навчального процесу; використовувати різні методи спілкування; спілкуватися з громадськістю та координувати роботу з батьками (людьми, які їх замінюють);
- захист законних прав усіх учнів, включаючи соціально несприятливі ситуації [2].

Аналізуючи роль працівників навчальних закладів у створенні інклюзивності освітнього простору, необхідним рівнем інклюзивної компетенціями повинні володіти всі учасники процесу інклюзії, починаючи з викладацького складу, адміністративного персоналу і закінчуючи студентів (учнів) та обслуговуючого персоналу закладу освіти.

Професійні управлінські здібності в сучасній науці розглядаються як особисті здібності посадових осіб, набір їх кваліфікаційних знань та досвіду, що дозволяють їм брати участь у прийнятті певних рішень або надавати відповідні знання та навички для вирішення певних проблем. Слід зазначити, що управлінські компетентності керівника освітнього закладу значною мірою впливають на розвиток інклюзивного освітнього середовища школи.

Важливою складовою управлінської компетентності керівника є інклюзивна складова, яка передбачає обсяг знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище закладу освіти, створюючи умови для розвитку й саморозвитку.

3. Удич розглядає інклюзивну компетентність керівника як його психолого-педагогічну, корекційну і реабілітаційну готовність (світоглядно-теоретична підготовка) та здатність (сформованість мотивації і наявність практичного досвіду) здійснювати організацію інклюзивного середовища у класі, де навчаються учні з особливими потребами, що передбачає здійснення відповідного навчально-виховного процесу, взаємодію із усіма суб'єктами цього процесу [3, с. 416]; як інтегровану здатність керівника освітнього закладу, яка сформована на основі його інклюзивних цінностей, прихильному ставленні до інклюзії в освіті та суспільстві в цілому, позитивного досвіду організації інклюзивного освітнього середовища, готовності до інноваційної діяльності [2, с. 276].

Серед завдань, які має виконувати керівник закладу освіти в умовах реалізації інклюзивної освіти, виділяються наступні:

- усвідомлення своєї функції в інклюзивному освітньому середовищі;
- налагодження навчальних і соціальних контактів між усіма учасниками педагогічного процесу;
- забезпечення соціально-психологічного клімату в закладі освіти, налагодження конструктивних взаємин, співпраці між усіма учасниками освітнього процесу;
- застосування способів й досвіду успішного сприяння процесові інклюзії дітей та молоді з особливими потребами в соціум закладу освіти;
- розв'язання соціально-педагогічних ситуацій з урахуванням особливостей навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами;
- використання прийомів самостійного виконання професійних завдань;
- позитивна орієнтація на управлінську діяльність в умовах інклюзії.

Висновок. Отже, успішність реорганізації освітніх закладів в контексті впровадження інклюзивної освіти залежить від багатьох факторів, серед яких виділяємо рівень сформованості управлінської компетентності керівника закладу освіти. Тому в умовах динамічних змін та нововведень необхідно передбачити підготовку керівних кадрів у сфері освіти, які б забезпечили якісний супровід реалізації впровадження концептуальних положень інклюзивної освіти в практику діяльності закладів освіти.

Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: К.У.С., 2004. 112 с.
2. Удич З. І. Інклюзивна складова професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти. *Парадигмальна модель керівника сфери освіти у контексті євроінтеграційних процесів: матеріали Міжн. форуму управлінської діяльності (18-19 травня 2019 р., м. Тернопіль)*. Тернопіль: КРОК, 2019. С. 273-278.
3. Удич З. І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука: зб.наук.пр. / редкол.: Н. Ничкало та ін.; НАПН України; Інститут пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. К.: Богданова А.М., 2016. С. 416-417.*
4. Удич З. І. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2017. № 3. С. 127-134.
5. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/23642/1/4-15-21.pdf>

ІНКЛЮЗІЯ В ТУРИСТИЧНІЙ РОБОТІ

Ніколаєва Ольга Андріївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. Криловець М. Г.

Туризм – це подорож, яке здійснюється людиною у вільний від основної роботи час в оздоровчих, пізнавальних, професійно-ділових, спортивних, релігійних та інших цілях. Крім того, це один з видів активного відпочинку, кращий спосіб відволіктися від метушні, побачити нове і цікаве, наповнитися позитивними емоціями. Туризм дає можливість познайомитися з культурою інших країн і регіонів, задовольняє допитливість людини, збагачує її духовно, оздоровлює фізично, сприяє розвитку особистості.

З розвитком сучасного суспільства розвивається і адаптується до нових умов туристична індустрія. Одним з сучасних перспективних напрямків туристичної

діяльності є організація туристичних турів для людей з обмеженими можливостями та, в першу чергу, людей з інвалідністю.

З огляду на сучасний стан суспільства в світі, необхідно констатувати швидкі темпи зростання кількості людей, які потребують соціальної та спеціальної допомоги. За загальноприйнятим міжнародним стандартам їх відносять до різних інклюзивних категорій, а якщо мова йде про туристичну сферу, то до категорії інклюзивних туристів.

Відомо, що термін «інклюзивний туризм» в даний час не є остаточним ні в науці, ні на практиці. Існує кілька інтерпретацій терміну «інклюзивний туризм». У країнах Європи сегмент туризму для людей з обмеженими можливостями називають «доступним туризмом» або «туризмом для всіх». Такий термін інтерпретується також як «туризм для інвалідів», «інватурізм», «паратурізм», «безбар'єрний туризм», «реабілітаційний туризм», «корекційно-навчальний туризм» тощо. При цьому сутність такого виду соціальної реабілітації не змінюється [1].

Остаточно цей термін був закріплений в 2009 р. на 18-й сесії Генеральної Асамблеї ЮНВТО в Астані (Казахстан) і прописаний в «Декларації зі спрощення туристичних подорожей». У ньому рекомендувалося країнам-членам ЮНВТО створити на території своїх держав туристичні об'єкти та установи, які були б доступні для людей з обмеженими можливостями здоров'я, публікувати для них чітку і доступну інформацію про наявні служби та проблеми, з якими вони можуть зіткнутися під час подорожі [2].

У багатьох сучасних дослідженнях часто застосовується термін «адаптивний туризм» [3, с. 33-35]. Хоча ще в 1991 році на черговій сесії Генеральної Асамблеї Всесвітньої туристичної організації (ЮНВТО) була прийнята резолюція «Створення можливостей для туризму людям з обмеженими можливостями в дев'яності роки» (Creating Tourism Opportunities for Handicapped People in the Nineties), текст якої в подальшому (на 16-й сесії в 2005 р. в Дакарі, Сенегал) був оновлений і отримав назву «Туризм, доступний для всіх» (Accessible tourism for all) [4].

Таким чином, терміни «інклюзивний туризм» і «туризм, доступний для всіх» є синонімами, а термін «адаптивний туризм» відображає цільову спрямованість туристської діяльності осіб з особливими потребами в туристичних і сервісних послуг. Такий підхід дозволяє розглядати «адаптивний туризм» як можливість застосування його у вигляді туристичних подорожей в природному середовищі. А ось термін «безбар'єрний туризм» відображає ступінь пристосованості об'єктів показу, можливостей туристичної інфраструктури і застосовується, як правило, в місцевому туризмі або екскурсійній діяльності [5; 6].

«Інклюзивний туризм необхідно сприймати як соціальну інтеграцію», - вважає Скотт Райан, один з пропагандистів і основоположників «доступного туризму» [6]. А найбільш універсальним способом соціальної інтеграції є туризм. Тому необхідна модернізація туристичної сфери, в якій поняття «доступність туризму для всіх» буде розглядатися в плані пристосування інфраструктури туристичних центрів і об'єктів екскурсійного показу до різних потреб усіх людей, в тому числі, людей з інвалідністю, людей похилого віку, їх опікунів і членів сімей, людей з тимчасовими обмеженими можливостями, сімей з маленькими дітьми тощо [6].

Інклюзивний туризм можна розглядати і як форму туризму, яка включає в себе процес співпраці між різними учасниками сфери туризму. Це дозволяє всім інклюзивним категоріям бути причетними до туристичної інфраструктури із забезпеченням доступності навколишнього середовища, включаючи мобільну, візуальну, слухову і когнітивну складові доступності [5].

Однією з причин низького попиту на інклюзивні тури, навіть за кордоном, експерти називають страх інклюзивних туристів і неминучий дискомфорт, обумовлений обмеженими можливостями пересування або когнітивних здібностей у

людей з порушеннями зору, слуху, а також вузьке розуміння самого терміна «доступний туризм» і плутанини навколо цього поняття.

Для розуміння і практичного застосування феномена «інклюзивний туризм» необхідні комплексні дослідження в галузі медичної, економічної, соціальної та рекреаційної географії, туризмології, психології, соціології та інших наукових напрямків для ґрунтовної розробки теоретико-методологічної бази, яка б слугувала інструментом для практичного використання рекомендацій по роботі з інклюзивними туристами.

Проблема соціалізації і адаптації людей з інклюзією до навколишнього середовища є тематикою наукових досліджень як українських (О. Бейдік, Н. Белоусова, О.Любіцева, Г. Гаврюшенко, О. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмощук та ін., які присвячують свої наукові праці дослідженню проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх установах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм), так і зарубіжних вчених (В. Преображенський, М. Мироненко, І. Твердохлебов, І. Зорін, С.Сесьолкін та ін.) [1].

Останнім часом все частіше інклюзивний туризм асоціюють не тільки з відпочинком, пізнавальними поїздками, цікавими екскурсійними програмами, а й з реалізацією реабілітаційних програм, пов'язаних з лікуванням та загальним оздоровленням людей. У зв'язку з цим, в Україні було запропоновано новий міждисциплінарний напрямок - інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм (ІРСТ), засновником якого стала Асоціація інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму.

Вчені, що працюють в цій Асоціації, пропонують розглядати інклюзивний реабілітаційно-соціальний туризм як систему заходів, спрямованих на надання особам з інклюзією, особливо особам з інвалідністю, можливості відновлення і розвитку їх фізичного, соціального, духовного, творчого та інтелектуального рівня з метою сприяння подальшій інтеграції в суспільство.

Основними напрямками діяльності інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму є лікувально-оздоровчий, культурно-пізнавальний, сімейно-молодіжний, професійно-трудоий, фізкультурно-спортивний види. Їх розвитку сприяє наявність природно-рекреаційних ресурсів у вигляді курортно-лікувальних зон, розташованих на територіях оздоровчого призначення, що мають природні лікувальні ресурси і об'єкти історико-культурної спадщини, які можуть бути використані для організації рекреаційної діяльності - відпочинку, лікування і туризму. З урахуванням послуг з психології та психотерапії вони могли б задовольнити потреби в наданні професійних оздоровчо-відновлюючих послуг.

Основою перспективного розвитку інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму в Україні є ряд теоретичних аспектів, що впливають на розвиток суспільства: політичний – як фактор миру і співдружності; економічний - як джерело отримання прибутку, грошових коштів, збільшення валового національного продукту, стимул розвитку суміжних галузей господарства, створення робочих місць і розвитку регіональної економіки; культурно-виховний - як один із засобів підйому культурного рівня людини і суспільства в цілому, духовного збагачення, збереження історичної пам'яті народу, його культурної спадщини; соціально-демографічний – як фактор оздоровлення суспільства для продовження активного життя людини тощо. У той же час туризм виконує ще одну дуже важливу функцію – реабілітаційно-соціальну по відношенню до людей з інклюзією.

Таким чином, інклюзія в туристичній роботі є актуальним та важливим напрямком соціалізації особистості інклюзивної категорії, оскільки туризм дає широкі можливості для спілкування, взаємодії, взаєморозуміння в ситуації відпочинку, організації дозвілля, подорожей.

Література

1. Белоусова Н. В. Впровадження інклюзивного туризму в соціально-реабілітаційну систему України. *Молодий вчений*, 2017. С. 14-17.
2. Белоусова Н. Проблеми створення «доступного середовища» для інклюзивних туристів в Україні. *Тенденції розвитку туристичної індустрії в умовах глобалізації: матеріали I-ої Міжнародної науково-практичної конференції, 27-28 квітня 2017 р.* Ужгород: ПП «Інвасор», 2017. С. 7-9.
3. Всесвітня туристична організація (UNWTO). URL.: <http://www.unwto.org>.
4. Науменко Л.Ю. Інклюзивний туризм як вид реабілітації: сучасні потреби інвалідів. *Український вісник медико-соціальної експертизи*. 2015. №2. С. 23-26.
5. Хрущ, Ю. М. Туризм для інвалідів : сучасні підходи до визначення поняття. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Географічні науки*. Херсон, 2017. № 6. С. 206-211
6. The Costs of Inclusion / J. MacBeath, M. Galton, S. Steward et. al. Cambridge: Victoria Press, 2005. 78 p.

ІНКЛЮЗИВНІ МОЖЛИВОСТІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Овсяницька Марія Михайлівна
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. Криловець М. Г.

Однією з актуальних соціально-економічних і демографічних проблем сучасного українського соціуму є включення дітей з особливими освітніми потребами в суспільство. Освіта дітей з особливими освітніми потребами (ООП) відноситься до числа проблем, актуальність яких не втрачає свого значення. Численні труднощі можуть мати як біологічну, психічну, соціальну природу, так і комплексний характер, проявлятися в різному ступені вираженості. Їх подоланню сприяють процеси реабілітації та соціального виховання, які посіли належне місце в системі корекційної педагогіки лише в кінці ХІХ століття.

Для визначення інклюзивності сучасної позашкільної освіти дітей однією з підстав є теорія вільної школи і вільного виховання К. Вентцеля, одного з дослідників позашкільної освіти. Створена К. Венцелем «Декларація прав дитини» є прообразом сучасної парадигми позашкільної освіти дітей: кожна дитина має право на існування, на гарантовану сукупність життєвих умов, на безплатне виховання і освіту, на врахування її індивідуальності, на вибір вихователів, на свободу та повагу [1].

У вітчизняній педагогіці навчання і виховання «особливих» дітей як проблема гострого соціально-педагогічного характеру була поставлена на початку ХХ ст. в роботах В. Кащенко та інших вчених. В. Кащенко говорив: «Одна справа - безнадійна з медичної точки зору стан ..., це в компетенції лікарів-фахівців, а інша – такі діти потребують лікувальної педагогіки, синтезу медико-терапевтичних, навчально-педагогічних і виховних прийомів, що мають корекційну спрямованість» [3, с. 159].

Одним із способів реалізації рівності можливостей є відповідна організація діяльності освітніх установ позашкільної освіти дітей, які здійснюють вибір форм навчання, що реалізуються через індивідуалізацію та диференціацію освітнього процесу в залежності від стану здоров'я та психічного розвитку учнів.

Сучасна позашкільна освіта дітей перебуває сьогодні в центрі уваги вчених, практиків, педагогів і керівників освітніх установ, представників органів законодавчої та виконавчої влади, широкої громадськості. Позашкільна освіта дітей об'єктивно визнається сьогодні однією зі вагомих сфер соціальної політики України, на неї покладаються великі надії, спектр яких дуже широкий: від вирішення окремих

психолого-педагогічних питань до глобальних соціальних проблем відновлення зв'язку часу та поколінь.

Позашкільна освіта дітей займає сьогодні чільне місце як освітній простір дитинства, де відбувається інтеграція ресурсів освіти, культури, спорту, туризму, соціального захисту, громадських організацій тощо, а колосальний культурно-просвітницький потенціал будь-якого регіону використовується на благо вихованців сфери позашкільної освіти дітей [5].

В процесі інклюзивності позашкільної освіти можна виділити кілька основних функцій. З точки зору педагогіки важлива формативна функція. Діти в закладі позашкільної освіти не тільки навчаються і виховуються, а й формуються як особистості. Відсутність державних нормативів для більшості програм створює можливість більш тонкого індивідуального підходу, який особливо важливий при навчанні дітей з ООП. Розвиток талантів, здібностей, характеру є основою формативної функції. При інклюзивній освіті формативна функція, крім вище зазначеного, включає емоційну підтримку, яка як вказує І. Ярмошук, дуже важлива при соціалізації дітей з обмеженими можливостями розвитку [5].

З точки зору психології важлива психогігієнічна функція. Процес позашкільної освіти дає можливості для чергування занять різного характеру: шкільного навчання і відпочинку, психічної та фізичної активності, організованої і самостійної діяльності. Позашкільна освіта сприяє зменшенню психічного навантаження.

Соціальна функція пов'язана з процесом соціалізації. Діти в закладах позашкільної освіти мають можливість соціалізуватися в нових ситуаціях. Виступаючи на сцені, граючи в групі, різними способами представляючи свій талант – діти розвивають соціальні компетенції. Для дітей з ООП така функція дуже важлива, оскільки сприяє природній соціалізації. Діти можуть не тільки набувати нового соціального досвіду, а й вступати в дружні стосунки, які надають можливість врегулювання розбіжностей між дітьми з різного соціального середовища [4].

Для дітей з ООП важливою є функція самореалізації. Відповідно до А. Маслова самореалізація є однією з вищих психічних потреб. Як зазначають психологи [6] самореалізація особливо важлива для дітей, у яких відсутні бажані результати в школі. Успішна самореалізація в деякій сфері позашкільної освіти допомагає компенсувати недостатність певних емоцій через негативне оцінювання в школі. Як писав З. Матейчек, дітям необхідно відчувати почуття успіху і якщо його неможна, через низку обставин, досягти в школі, потрібно шукати в можливостях позашкільної освіти. Успішна самореалізація допомагає зміцнювати самодовіру і самоповагу. У дітей з ООП самореалізація допомагає зменшувати почуття неповноцінності, функція самореалізації має також терапевтичний ефект.

Останнім часом акцентується увага на превентивній функції позашкільної освіти. Всі заклади позашкільної освіти здійснюють неспецифічну превенцію, оскільки, навчаючись поза школою та самостійно додатково вдома, учні не схильні до ризику впливу соціально патологічних явищ. Специфічна превенція має намір вплинути на вразливу групу дітей, які перебувають в групі ризику.

В. Голованов зазначає, що інклюзивний потенціал позашкільної освіти дітей має особливу цінність, оскільки:

- привчає дітей і дорослих цінувати, розуміти і приймати різницю між людьми, замість того щоб намагатися їх змінити;
- заохочуються досягнення, доводиться, що всі діти можуть бути успішними, якщо їм надавати необхідну допомогу;
- показується, що складності виховання і навчання закладені не в дітях і виправлення вимагають не вони, а підхід до навчання;
- надається можливість соціалізації в атмосфері співчуття, рівності, співпраці;

– розширюються професійні знання педагогів, вимагаючи нових і більш гнучких способів навчання, розробки додаткових освітніх програм, максимально ефективних для всіх дітей [2].

Позашкільна освіта дає дитині з ООП можливість вибору свого індивідуального освітнього шляху, збільшує простір, в якому може розвиватися особистість дитини, забезпечуючи «ситуацію успіху». Знання та вміння, отримані в системі позашкільної освіти, можуть в подальшому житті таких дітей бути не тільки дозвіллям, а й сприяти професійному самовизначенню.

У сучасному суспільстві заклади позашкільної освіти стають все більш відкритою соціально-педагогічною системою, яка прагне до діалогу, спілкування, широкої соціальної і педагогічної взаємодії з сім'єю. Позашкільна освіта дає можливість дітям з особливими освітніми потребами спробувати свої сили, розвивати свої здібності і можливості, займаючись спільно зі здоровими дітьми різними видами діяльності: художньо-естетичною, фізкультурно-спортивною, культурно-дозвільною тощо.

Позашкільна освіта не обмежена рамками класно-урочної системи і обов'язковими стандартами. Вона має великий потенціал в організації соціально-значимої діяльності і дозвілля дітей та підлітків, в тому числі і дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, позашкільна освіта дозволяє не тільки «особливим» дітям відчувати себе повноцінними членами суспільства, а й вчить звичайних дітей співчувати, думати про іншу людину, допомагати їй, бачити в ній рівноцінного і рівноправного партнера [4].

Зкладам позашкільної освіти дітей, які реалізують інклюзивний підхід, необхідно враховувати інтереси, потреби і труднощі, що виникають у всіх суб'єктів освітнього процесу в рамках даного напрямки. Необхідно для педагогів проводити навчальні семінари, консультації разом з фахівців в сфері організації роботи з дітьми ООП. Також необхідна і цілеспрямована діяльність зі здоровими вихованцями щодо взаємодії з учнями, які мають проблеми здоров'я. Соціальні педагоги повинні розробити та впровадити систему заходів, яка формує толерантне ставлення до «особливих» дітей, розвиваючи кращі людські якості (відповідальність, співчуття, потреба допомагати і поважати гідність іншого). Не менш важливим напрямком є система роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Крім різноманітних консультаційних послуг, важливим є проведення бесід, навчальних семінарів, круглих столів, інформаційної підтримки, зустрічей з представниками громадських і соціальних організацій, здатних надавати допомогу і підтримку сім'ям, що мають дітей з ООП [5].

Таким чином, в основі інклюзивного навчання лежить ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня і, отже, навчання повинно задовольняти особливі потреби кожної дитини, а система позашкільної освіти дітей має унікальний потенціал, який забезпечує розвиток різноманітних здібностей дітей та реалізує функції інклюзивної освіти.

Література

1. Вентцель К. Н. Отделение школы от государства и декларация прав ребенка. 1918. 15 с.
2. Голованов В. П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей. *Дополнительное образование и воспитание*. 2015. № 1. С. 3-7.
3. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: Испр. недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1994. 223 с.
4. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
5. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24-28.

СВОЕРІДНІСТЬ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Похла Лариса Іванівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Новгородська Ю. Г.

На сучасному етапі в Україні відкриваються перспективи змін у системі освіти, пов'язані з новим ставленням до дітей з особливими потребами, розв'язанням завдань їхньої інклюзії. Перехід до інклюзії передбачає зміни в усіх аспектах освітньої практики. Інклюзія – це процес, спрямований на перетворення закладів дошкільної на заклади з таким освітнім простором, який стимулює та підтримує не тільки дітей, а і власних членів трудового колективу. Головна мета закладу дошкільної освіти, що впроваджує інклюзивну освіту, є забезпечення умов для спільного виховання і навчання дітей з різними психофізичними особливостями розвитку.

Стратегія розвитку інклюзії закладу освіти передбачає не тільки певні пропозиції зі здійснення в закладі додаткових дій та ініціатив по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами, а й реалізацію способів позитивної зміни закладу дошкільної освіти відповідно до інклюзивних цінностей. Ключовий компонент інклюзивної освіти – гнучкість врахування особистісних характеристик, що впливають на темп виховання та навчання кожної дитини. Тому виникає потреба у створенні реальних умов дошкільної інклюзивної освіти, які забезпечать дітям, починаючи з раннього віку, увесь спектр освітніх послуг, різноманітних за формою й змістом.

Реалізація в закладі дошкільної освіти індексу інклюзії передбачає мобілізацію ресурсів, які до певного часу не були використані повноцінно; подолання бар'єрів, що гальмують інноваційний процес закладу; організацію підтримки кожної дитини й надання їй допомоги в одержанні кращих навчальних результатів. Ключовою фігурою в здійсненні управлінської діяльності закладом дошкільної освіти в умовах інклюзії є керівник, провідне завдання якого полягає в розробці такої стратегії інклюзивного розвитку закладу освіти, яка буде спрямована на самостійну підтримку й розвиток усіх учасників освітнього процесу.

О. Зайченко відмічає, що модернізація освітнього процесу ставить нові універсальні вимоги до професійної компетентності керівників закладів дошкільної освіти:

- оволодіння технологіями менеджменту і маркетингу в освіті;
- залучення до управлінських процесів широкого загалу педагогічної громадськості, батьків, громадських організацій;
- створення принципово нових моделей науково-методичної роботи в дошкільному закладі;
- оновлення освітнього процесу, реформування освітньої галузі та підвищення статусу директора закладу дошкільної освіти як керівника;
- модернізація програми підвищення кваліфікації з урахуванням досвіду інших країн світу [3, с. 56].

У контексті нашого дослідження актуальною є думка Л. Даниленко, яка зазначає, що пріоритетною в управлінні закладом освіти в умовах інклюзії є модульна організаційна структура, яка характеризується такими ознаками, як: багатоступеневість, багатогалузевість, багаторівневність; розгалуженість за напрямками діяльності та різноманітністю форм організації навчально-виховного

процесу; структурованість за об'єктами управління, до яких віднесені члени громадськості, розробники інноваційних програм чи проектів, керівники творчих груп педагогів (творчої педагогічної майстерні, інноваційних проектів тощо) [2].

У ході наукового пошуку виявлені основні принципи функціонування закладу дошкільної освіти в умовах інклюзії:

- всі діти мають навчатися і виховуватись разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;

- заклади мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх вихованців шляхом узгодження різних видів і темпів навчання і виховання;

- забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, програм, застосування організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зав'язків зі своїми громадами;

- діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання і виховання [1].

Необхідно відмітити, що дотримання сформульованих у стратегії розвитку інклюзії цінностей і принципів інклюзії дозволять домогтися сталого покращення розвитку в закладі дошкільної освіти підходів, характерних для інклюзивної освіти.

Щоб забезпечити успішність функціонування закладу дошкільної освіти в умовах інклюзії, керівникові необхідно:

- комплектувати групи з невеликою кількістю дітей, що надасть можливість реалізувати принцип індивідуального підходу до кожної дитини;

- підібрати висококваліфіковані кадри, які володіють сучасними методиками й технологіями навчання й виховання;

- створити умови для набуття досвіду соціалізації та адаптації дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку;

- забезпечити різні способи суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії.

Успішність реалізації інклюзивної освіти забезпечується створенням інклюзивного середовища в дошкільному закладі, яке може бути реалізоване у трьох основних напрямках – організаційній культурі, освітній політиці на рівні закладу освіти (внутрішні нормативні документи) та існуючої практики організації освітнього процесу.

Організаційна культура розкривається через усвідомлення суспільної місії закладу освіти та її відмінності від інших закладів, а також цінностей та норм, на які вона спирається в своїй роботі.

Освітня політика регламентує діяльність закладу освіти та забезпечує побудову зрозумілої інклюзивної стратегії необхідність урахування інклюзивних аспектів у всіх документах закладу.

Інклюзивна практика передбачає налаштування педагогів та батьків на збагачення можливостей застосування та залучення всіх дітей до гри та навчання.

Висновок. Отже, реформаційні процеси, які відбуваються в системі освіти, зумовили зміни ставлення суспільства до проблем навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, привели до усвідомлення необхідності їх більш широкої інтеграції в соціум. Це обумовлює необхідність розробки моделі інноваційного закладу дошкільної освіти, результатом якої має стати розвиток здібностей дитини, визнання відносності поняття «статистична норма», компенсація особливих потреб, створення системи підтримки дітей з особливими потребами. Вагома роль у цьому процесі належить керівнику закладу освіти, який здатен забезпечити необхідні умови для включення дитини з особливими освітніми проблемами в середовище закладу освіти.

Література

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць / гол. ред. Таланчук П. М. та ін. № 6 (8). Київ: Університет «Україна», 2009. 484 с.

2. Даниленко Л. І. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій. *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. Даниленко Л. І., Київ, 2007. 128 с.

3. Зайченко О. І. Управління дошкільним навчальним закладом у сучасних умовах. *Нова педагогічна думка: наук. журнал.* / гол. ред. М. А. Віднічук. Рівне, 2010. № 1. С. 55-57.

ДО ПИТАННЯ СУТНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Прокопко Марія Сергіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

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

Різноманіття наявних в теорії соціального виховання визначень є наслідком відсутності в сучасній науці і практиці єдиного підходу до виявлення сутності соціального виховання. На сьогоднішній день, існує три основні підходи до визначення соціального виховання, де дане поняття визначається як аспект соціалізації; або як частина виховання; або як процесуальна сторона розвитку і підтримки людини.

Традиційно соціальне виховання в наукових дослідженнях розглядається як теорія (галузь наукового знання) і сфера практичної діяльності (область соціальної практики). Соціальне виховання забезпечується суспільством і державою в організаціях, які спеціально створюються для його здійснення (школа, мережа позашкільних установ, дитячі та молодіжні організації тощо), а також в таких установах, де виховання не є основною функцією (інститут науки, інститут культури, інститути релігії, політичні інститути тощо) [2].

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери визначено, що соціальне виховання є складовою відносно контрольованої соціалізації (поряд із сімейним, релігійним, колекційним і дисоціальним вихованням). Воно здійснюється у взаємодії різних суб'єктів: індивідуальних (конкретних людей), групових (колективів) і соціальних (виховних організацій та органів управління). У широкому значенні соціальне виховання охоплює всі види виховання (моральне, трудове, фізичне та ін.). У цьому випадку головна мета С. в. полягає у формуванні людини, готової до виконання суспільних функцій працівника і громадянина. У вузькому значенні соціальне виховання розуміють як розвиток людини в спеціально створених виховних організаціях у процесі планомірного створення умов для її відносно цілеспрямованого позитивного розвитку та духовно-ціннісного орієнтування, як багаторівневий процес засвоєння знань, норм поведінки, відносин у суспільстві, у результаті якого особистість стає повноправним членом суспільства [1, С.92-93].

Соціальне виховання - це виховання індивіда в соціумі, соціальному середовищі, соціальній громаді, в процесі його взаємодії з ними. Соціальне виховання – це процес оволодіння індивідом певним типом культури в процесі соціалізації і індивідуалізації на основі залучення до цінностей культури, а також виконання певних соціальних ролей [7].

Л. Коваль, І. Зверєва, С. Хлєбик визначають соціальне виховання як систему соціально-педагогічних, культурних, сімейно-побутових та інших заходів,

спрямованих на оволодіння та засвоєння дітьми й молоддю системи загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки [9, с.25]. А. Рижанова теж розглядає соціальне виховання як систему заходів, спрямованих на становлення та реалізацію духовного потенціалу людини, групи, суспільства, на гуманізацію відносин у соціумі [6, с. 5].

Мета соціального виховання полягає у сприянні розвитку людини як особистості, реалізації її здібностей і можливостей в суспільстві, тобто через накопичення соціального досвіду і формування соціальної компетентності. Результатом соціального виховання є соціальність як здатність людини взаємодіяти з соціальним світом [4].

А. Мудрик визначає такі складові процесу соціального виховання: 1) включення людини в систему життєдіяльності виховних організацій; 2) накопичення знань, умінь і інших елементів соціального досвіду; 3) інтеріоризація (перенесення суспільної свідомості в індивідуальну свідомість) соціального досвіду: перетворення внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню соціального досвіду і діяльності; 4) екстеріоризація соціального досвіду, тобто перетворення внутрішніх структур психіки в певну поведінку [3].

Позашкільна освіта є невід'ємним складником системи освіти, визначеної Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», і спрямована на розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності [4].

Центр, палац, будинок, клуб художньої творчості дітей, юнацтва та молоді, художньо-естетичної творчості учнівської молоді, дитячої та юнацької творчості, естетичного виховання - профільний позашкільний навчальний заклад, основним напрямом діяльності якого є художньо-естетичний, що передбачає залучення вихованців (учнів, слухачів) до активної діяльності з вивчення вітчизняної і світової культури та мистецтва, оволодіння практичними вміннями та навичками у різних видах мистецтв, організацію змістовного дозвілля [5].

Визначені в ЗУ «Про позашкільну освіту» особливості діяльності закладів освіти надають широкі можливості для соціального виховання дітей та молоді. Мережа позашкільних навчальних закладів надає переважно безкоштовні послуги, створює додаткові можливості для духовного, інтелектуального, фізичного розвитку дітей та підлітків, здійснює соціальну профілактику, соціальну реабілітацію та соціальний супровід молоді. При цьому свобода і можливість вільного вибору дітьми та молоддю улюблених занять у позашкільних навчальних закладах сприятливо впливають на самовизначення особистості, її базову професійну підготовку і компетентність, дають змогу створити ідеальну модель майбутньої професії, повніше реалізувати свій творчий потенціал. Усе це дає підстави стверджувати, що позашкільна освіта в загальній системі безперервної освіти виконує не лише додаткову, а й випереджально-прогностичну функцію [5].

Одним з основних напрямків позашкільної освіти є соціально-реабілітаційний, який забезпечує соціальне становлення та розвиток інтересів, здібностей, нахилів, потреб у самореалізації вихованців, учнів і слухачів, підготовку їх до активної професійної та громадської діяльності, організацію їх змістовного дозвілля та відпочинку [2].

Соціальне виховання в закладах позашкільної освіти дітей здійснюється шляхом послідовної реалізації функцій трьох рівнів: перший рівень - емоційна конвенція взаємозв'язку мотивації вихованця до участі в життєдіяльності дитячого об'єднання і самореалізації в ній (структурування вільного часу дитини, різні види

рекреації, розвага, комунікація, ідентифікація з референтною групою), другий рівень - змістовна конвенція (організація соціального досвіду відповідного способу життя соціальної групи, що реалізує певну соціокультурну функцію, інтеграція в певну соціокультурну групу; освіту, в тому числі додаткова і початкова професійна підготовка, індивідуальна педагогічна допомога в подоланні труднощів, пов'язаних з невідповідностями між завданнями і можливостями вихованця); третій рівень - сенс-життєвої конвенції (орієнтація на загальні і диференціальні соціокультурні цінності, сприяння вихованцю в самовизначенні по відношенню до виконання соціокультурної функції, конструюванні варіантів власного життя, організація досвіду самовизначення) [8].

Індивідуальний соціальний досвід як результат соціального виховання являє собою образи пережитих ситуацій соціально значимої діяльності і взаємодії людей. Процес організації соціального досвіду у виховній організації являє собою втілення декларованої мети через залучення певних сфер життєдіяльності, функціонування форм дитячих об'єднань, реалізацію соціокультурного контексту, налагодження способів взаємодії учасників дитячих об'єднань.

Організація соціального досвіду в закладах позашкільної освіти дітей створює умови для фізичного, інтелектуального, естетичного, соціального розвитку вихованців, орієнтації їх на духовні, цивільні, патріотичні цінності, цінності професійної діяльності, соціально прийнятних варіантів проведення вільного часу [7].

Невід'ємним компонентом соціального виховання є освіта, яка в закладах позашкільної освіти дітей може бути представлена або як систематичне навчання, або як просвіта, або як стимулювання самоосвіти. Доповнення змісту загально-обов'язкової освіти в закладах позашкільної освіти має практико-орієнтований характер і здійснюється шляхом профілізації або професіоналізації.

Навчання в закладах позашкільної освіти ведеться з використанням форм і засобів, наближених до ситуацій професійної освіти і діяльності, що сприяє ідентифікації дитиною себе з певною професійною субкультурою.

Заклади позашкільної освіти як виховні організації мають головну функціональну особливість – планомірне створення умов для цілеспрямованого позитивного розвитку особистості та духовно-ціннісної орієнтації [8].

Таким чином, різноманіття визначень особливостей та аспектів соціального виховання дає підстави закладам позашкільної освіти, за визначеними широкими виховними можливостями, бути одним з провідних засобів соціального виховання особистості.

Література

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. С. 89-93.
2. Москаленко В. Проблема виховання в контексті соціалізації. *Соціальна психологія*. 2005. № 2 (10). С. 3-17.
3. Мудрик А. Социальная педагогика. М.: Академия, 2005. 200 с
4. Позашкільна освіта. URL.: <https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita>
5. Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 р. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
6. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2005. 442 с.
7. Середюк О. Змістовий аналіз соціального виховання учнів як педагогічна проблема. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2006. № 3. С. 32-37.
8. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / Под ред. А. В.Мудрика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 240 с.
9. Соціальна робота: навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва, С. Р. Хлебик. Київ: ІЗМН, 1997. 390 с.

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

**Семенкова Юлія Володимирівна,
Борисюк Іван Олексійович**

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

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

Забезпечення сучасного рівня навчання школярів з ООП на сьогодні тісно пов'язане з комп'ютерними технологіями, які є значним чинником та резервом розвитку дітей, формування у них здатності до самостійності, самовдосконалення, самореалізації та самооцінки [3]. Нові комп'ютерні технології допомагають педагогам активізувати творчу уяву учнів з ООП, розвивають внутрішню пам'ять, зацікавленість.

Комп'ютерні технології можуть стати надзвичайно ефективним засобом оптимізації освіти (як шкільної, так і позашкільної) дітей з ООП, якщо викладач чітко усвідомлює мету, котра визначає результат як його діяльності, так і діяльності вихованців [2]. Тому, плануючи використання комп'ютерних технологій, викладач зобов'язаний виходити саме із загальних завдань освіти учнів з ООП.

Умовно можна виділити такі напрямки використання комп'ютера на навчальних заняттях з дітьми з ООП закладах позашкільної освіти:

1) застосування сканера, мультимедійного проектора на заняттях, що дає можливість більш ретельного відбору матеріалу, робить візуальний ряд більш якісним і разом з тим дозволяє виносити на екран необхідні терміни, таблиці та схеми.

Наприклад, під час занять з логопедом позитивно зарекомендував себе у застосуванні комплекс «Поліфонатор ВІДЕО+», який є інноваційною технікою розвитку слухового сприймання та формування вимови у дітей з особливими освітніми потребами. Він забезпечує сучасний підхід до реалізації інтелектуально-полісенсорного принципу формування мовлення у дітей з порушенням слуху, а також у дітей, які мають причини порушення мовленнєвого розвитку. Одним з головних аргументів на користь застосування комп'ютерної технології на заняттях є помітне збільшення часу, впродовж якого діти готові і хочуть зосереджено й самостійно виконувати необхідні для засвоєння вправи, що є дуже важливим для їх навчання.

З цією метою застосовується й освітня програма «Живий звук», розроблена на основі педагогічних технологій щодо диференціації фонем за доступністю сприймання, розпізнавання їх зором, слухом і тактильно (тактильно-вібраційні сигнали), послідовності їх формування у дитини з порушеннями слуху, враховуючи близькість (віддаленість) фонем за частотними характеристиками, пріоритетності сенсорних систем у сприйманні та розпізнаванні тих чи інших фонем [4]. Комплекс «Живий звук» розрахований як на дітей, які лише починають опановувати мовлення, так і для тих, хто вже має певні мовленнєво-слухові навички;

2) набір і редагування тексту у процесі роботи над інформаційними навчальними матеріалами. Комп'ютер дає можливість якісного набору тексту, включаючи його подальшу редакторську правку і верстку з розміщенням репродукцій у тексті [5];

3) створення презентацій у програмі Power Point дозволяє зробити доповіді педагогів більш наочними та цікавими; можна подати матеріал як систему яскравих опорних образів (з барвистою графікою, відео сюжетами, звуковим рядом), наповнених вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку, що дуже позитивно впливає на навчання усіх школярів, а особливо тих, у яких зорова пам'ять краще розвинена, ніж слухова [1]. Це особливо важливо для дітей з вадами

слуху, для розвитку процесів, пов'язаних із запам'ятовуванням та візуалізацією. Power Point використовують у презентаціях педагогічного досвіду педагогів, навчальних програм або окремих розділів, курсів, для різноманітних форм контролю знань (тестування, цифрові диктанти, вікторини) тощо [6];

4) робота із програми запису звуку Audio CD (Ahead Nero), програмами нотного набору і верстки музичного тексту (Finale 2003), програми запису та обробки звуку (наприклад: Adobe Audition, Sound Forge дозволяє записувати, редагувати й обробляти звук, допомагаючи викладачу відбирати і компонувати фрагменти музичних творів для створення аудіо-альбомів, котрі використовуються як дидактичні матеріали до уроку) [1;3];

5) використання комп'ютерних програм із завданнями, пов'язаними з стимулюванням розвитку пам'яті, різноманітних операцій логічного мислення та мовлення, а також такі, які активізують діяльність дітей з ООП. Комп'ютерні освітні програми розвивають цікавість, формують позитивне ставлення до процесу навчання, полегшують засвоєння матеріалу не тільки дітям з ООП, а й дітям, що є нормо типовими.

Наприклад, в роботі з учнями інклюзивного класу/гуртка (як нормо типовими, так і з порушеннями психічного розвитку) використовують такі комп'ютерні технології:

- розвивальні ігри: серія «Несерйозні уроки», «Вундеркінд з пелюшок», «Баба-Яга вчиться читати», «П'ятачок складає іспити з анатомії» тощо;

- комп'ютерні освітні програми «Видима мова» і «Світ звуків», що допомагають перетворити складну роботу з активізації слухових можливостей нечуючого учня, з формування мовленнєвого дихання, сили та висоти голосу на мимовільну, захопливу гру [5];

- комп'ютерна технологія «Ігри для тигри», призначену для корекції загального недорозвинення мовлення. У межах системного підходу до корекції мовленнєвих порушень ця логопедична програма пропонує понад 50 вправ з різними рівнями складності, об'єднаних в 4 тематичних блоки: «Просодика», «Звуковимова», «Фонетика», «Лексика» [4];

6) відвідування Інтернету, що сприяє всебічному розвитку (наприклад: розвитку мовлення – дітям часто подобається ділитися з дорослими чи іншими дітьми враженнями про почуте і побачене, розповідати про те, що викликало в них хвилювання, розширюючи свій словниковий запас.) Мережеві освітні ресурси допомагають усім педагогам прискорити й оптимізувати навчальний процес дітей з ООП, підвищують його якість завдяки максимальній структурованості та цікавій формі викладення матеріалу. Завдання педагогів в даній ситуації - це привити своїм вихованцям вміння використовувати інтернет з користю для себе (навчитися шукати інформацію і користуватися нею, відбирати, структурувати, пред'являти), обмежувати час користування ним, формувати культуру поведінки в інтернет-просторі, направляти увагу дітей на досягнення успіхів у реальному житті [2].

Таким чином, навчання і виховання дитини з особливими освітніми потребами може бути успішним за умови наявності необхідної комп'ютерної техніки й комп'ютерних програм та оптимізації їх використання.

Отже, інформаційні комп'ютерні технології відіграють важливу роль в сучасному навчанні і вихованні дітей з ООП. Комп'ютер став універсальним засобом навчання, а зручність його використання допомагає організовувати процес навчання і виховання раціонально й ефективно і у позашкільних закладах, і вдома.

Література

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. С. 56-72.

2. Колупаєва А. А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Вид. доп. та перероб.: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича

група «АТОПОЛ», 2011. 273 с.

3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Саміт-Книга», 2009. 272 с.

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

5. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. Київ: Видавництво А.С.К., 2003. 255 с.

6. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Вісник No 4 НДЛ інклюзивної освіти / Упорядники: Савчук Л. О., Юхимець І. В.* Рівне: РОІППО, 2013. 53 с.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МЕНЕДЖЕРА ЯК ШЛЯХ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЛОЖЕНЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Шашенок Юлія Анатоліївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – канд. пед. наук,
доц. Новгородська Ю. Г.

Освітній заклад, який розробляє та впроваджує інклюзивне навчальне середовище, потребує змін не лише у практиці навчання та викладання, а й в організаційній сфері, що передбачає розвиток нової організаційної культури та вироблення нової політики на рівні закладу освіти, заснованого на інклюзивних цінностях. Створення умов організації освітнього процесу на засадах інклюзивної освіти висуває нові вимоги до функцій керівника закладу освіти та до розширення його ролей (розробка стратегії, організаційної моделі, супровід процесу реалізації інклюзивної моделі).

Сучасний менеджер закладу освіти повинен усвідомлювати значення інклюзії як соціальної технології подолання виключення у суспільстві, сприяти формуванню психологічної чутливості у суспільстві та громадської думки щодо інклюзивної форми навчання. Ключовим елементом у функціонуванні закладів освіти в умовах інклюзії є розвиток професійної мобільності менеджера (керівника) закладу, який не лише здійснює управління закладом освіти у процесі змін, а й вміє залучати до цього процесу усіх учасників навчально-виховної діяльності. Лише таким менеджерам під силу забезпечити стабільний розвиток освітнього закладу та успішну реалізацію освітніх реформ.

Тому проблема підготовки професійно мобільних менеджерів сфери освіти стає предметом дослідження ряду науковців (Л. Амірова, А. Ващенко, В. Гринько, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Ю. Калиновський, Ю. Клименко, Н. Кожемякіна, Р. Пріма, В. Солоненко, Л. Сушенцева, та ін.).

У загальноприйнятому значенні «мобільність» визначається як:

- «здатність до швидкої зміни стану, статусу, вміння швидко орієнтуватися в ситуації невизначеності, знаходити потрібні форми діяльності» [1, с. 534];
- інтегративна властивість, що формується і розвивається під час практичної, навчальної, соціальної і соціокультурної діяльності та надає можливість виконання поставлених перед індивідом завдань, що дозволяють реалізувати йому свої нахили, здібності, можливості [5].

У свою чергу професійна мобільність розглядається як готовність і здатність фахівця до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання різноманітних завдань у межах своєї професії, успішного переключення на іншу діяльність або зміни видів діяльності. Даний феномен передбачає також володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх використовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях [3, с. 195-196].

Л. Нігучевська, досліджуючи особливості професійної підготовки майбутніх педагогів, визначає професійну мобільність як інтегративну особистісна якість, яка виступає основою реалізації базових і спеціальних компетентностей і виявляється в готовності та здатності до зміни професійних функцій в межах однієї професійної діяльності та опанування новими спеціальностями в умовах динамічно змінюваного ринку праці [6, с. 13].

Заслуговує на увагу думка Є. Іванченко, яка визначає професійну мобільність як інтегровану якість особистості, що виявляється:

- у здатності успішно переключатись на іншу діяльність або змінювати види діяльності, а також володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та із залученням правової сфери;
- в умінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих сферах та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого згідно з аналізом економічної і соціальної ситуації в державі;
- в оволодінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування;
- у готовності до оперативного відбору й реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції;
- в орієнтації в кон'юнктурі ринку праці [4, с. 31].

Аналіз досліджень з питання управління закладом освіти в умовах інклюзії дозволяє виділити наступні напрями діяльності професійно мобільного менеджера:

- усвідомлення необхідності перетворень у закладі освіти, пошук, накопичення, концентрація ресурсів для його розвитку;
- бачення перспектив своєї діяльності;
- визначення перспектив розвитку закладу для членів педагогічного колективу;
- вміння поєднувати різні типи управління закладом освіти (технічний, гуманістичний, освітній).

Важливою ознакою професійної мобільності менеджерів освітніх установ та логічним доповненням їх професійних знань та вмінь є сформованість *soft skills* («гнучких» компетенцій). Інститут Макса Планка в Мюнхені (Німеччина) виділяє 4 групи *soft skills*, які, на їхній погляд, є найважливішими у сучасному суспільстві:

- *особистісна динаміка* (почуття відповідальності, прагнення до досягнень, впевненість в собі, висока мотивація);
- *область міжособистісних відносин* (контактність, об'єктивна самооцінка, співчуття та співпереживання іншим людям);
- *прагнення до успіху* (самовіддача, мотивація до підтримання статусу, схильність до систематизації, ініціативність);
- *витривалість* (стійкість до критики, стійкість до невдач, позитивна емоційна установка, твердість життєвої позиції, задоволення роботою) [2, с. 241].

Саме ці навички, вміння та характеристики, дозволяють бути успішними незалежно від організації, її специфіки діяльності.

Висновок. На підставі вищезазначеного можна зробити висновок, що професійна мобільність менеджера є інтегративним динамічним утворенням, що відображає його відкритість до змін і проявляється в умінні оцінити ситуацію, що склалася; співвіднести її зі своїми можливостями й потребами; віднайти шляхи виходу з нестандартних ситуацій, аргументуючи варіант вибору рішення.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

2. Длугунович Н. А. Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2014. № 6 (219). С. 239-242.
3. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандилович / [упор М. Дьяченко и др.]. Мн., 1998. 215 с.
4. Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2005. 262 с.
5. Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Омск, 2001. 46 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2001/Kalinovskij_U_I_2001.pdf
6. Нічуговська Л. І. Стратегія і менеджмент професійної мобільності майбутніх педагогів у процесі магістерської підготовки. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 1. С. 11-15. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/isp_2017_1_3

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Шевченко Марія Валеріївна

Національний педагогічний університет
ім. М. П. Драгоманова, м. Київ
Науковий керівник – ст. викладач
Черненко Т. В.

Реформування та модернізація системи освіти в Україні, демократичні перетворення, процеси гуманізації, інтеграції, входження до європейської спільноти зумовили зміну ставлення суспільства до проблем навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, призвели до усвідомлення необхідності їх більш широкої інтеграції у соціум [3]. Важлива роль у процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в цьому контексті відводиться сім'ї, яка в ідеалі виступає одним із основних факторів її «входження» у систему суспільних відносин. Особливість сім'ї, її активність у процесі розвитку й освіти дитини визначає її психофізичний і соціокультурний статус у майбутньому. Традиційно сім'я відіграє визначальну роль не лише у формуванні особистості дитини, а й суспільства в цілому [1; 2]. Сім'я разом з закладом освіти створює той найважливіший комплекс факторів і умов виховного середовища, що визначає ефективність всього освітнього процесу.

Об'єднання зусиль закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) і батьків у процесі виховання дітей з особливими освітніми потребами складені в організаційному і психолого-педагогічному плані завдання. Принципові умови для його вирішення полягають у створенні особливої форми спілкування між батьками, адміністрацією та педагогами закладу дошкільної освіти. З огляду на це, діяльність у межах налагодження взаємодії ЗДО та сім'ї передбачає: формування банку даних соціальних характеристик сімей; складання програми вивчення сім'ї (її структури, психологічного клімату, принципів сімейних відносин, стилю життя, соціального статусу батька і матері, особливостей домашньої педагогічної системи); вивчення (за допомогою анкетування) потреб батьків та їх участі в життєдіяльності ЗДО; обладнання приміщень для спілкування з батьками; систематичне проведення днів відкритих дверей для сімей вихованців (мама, тата, бабусі, дідусі); створення сімейних клубів за інтересами (педагогічним можливостям); узагальнення досвіду участі батьків у життєдіяльності ЗДО; систематизація навчально-методичних розробок; планування роботи з поширення ініціативи.

Слід зазначити, що налагодження успішної взаємодії фахівців закладу

дошкільної освіти та батьків дітей з особливими освітніми потребами багато в чому залежить від правильного врахування та об'єктивної оцінки його результатів. Об'єктивна оцінка налагодження ефективної взаємодії фахівців дошкільного освітнього закладу та батьків дітей з особливими освітніми потребами передбачає обґрунтування відповідних критеріїв та показників.

Критерій – це здатність розрізнення, засіб, судження, мірило [5]. Критерій – ознака, міра оцінювання досліджуваного явища, тих змін, які відбулися в розвитку окремих складових чи всієї особистості в результаті експериментального навчання та виокремлених дидактичних умінь, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результату експерименту [1]. Відповідно, для глибокого та повного аналізу взаємодії фахівців ЗДО та батьків дітей з особливими освітніми потребами необхідно володіти відомостями, що характеризують кількісний та якісний аспекти її сформованості. З огляду на це, для вивчення рівнів взаємодії фахівців ЗДО та батьків дітей з особливими освітніми потребами визначимо критерії та виокремимо достатнє число показників, які повною мірою окреслюють критерій сформованості цього інтегрального утворення.

З метою якісної оцінки рівнів сформованості взаємодії фахівців ЗДО та батьків дітей з особливими освітніми потребами нами попередньо виокремлено такі критерії: змістовий, емоційно-ціннісний та діяльнісний. Визначаючи й доповнюючи один одного вони через показники характеризують якісний та кількісний аспекти особистості й відображають наявність, широту, дієвість взаємодії фахівців ЗДО та батьків дітей з особливими освітніми.

Зокрема, змістовий критерій є комплексом професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, необхідних для виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Показниками змістового критерію нами визначено:

- знання про особливості розвитку дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами;
- наявність уявлень про форми, засоби і методи взаємодії з дітьми в різних видах діяльності з урахуванням специфіки їх розвитку;
- наявність уявлень про надання корекційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Емоційно-ціннісний критерій інтегрує усвідомлення батьками необхідності саморозвитку, його цінності, специфічних особливостей спілкування та взаємодії з дитиною. До показників емоційно-ціннісного критерію відносимо:

- інтерес до розвитку дитини з особливими освітніми потребами; цілеспрямованість у корекційно-розвитковому процесі;
- визнання самоцінності дитинства, позитивне ставлення до дитини з особливими освітніми потребами;
- прояв емпатії і толерантності; вміння встановлювати безоцінкове і довірливе ставлення до дітей;
- вміння долати бар'єри в спілкуванні з дитиною;
- прагнення до співпраці, співтворчості, усвідомлена залученість у корекційно-розвивальний процес;
- вміння орієнтуватися в інформаційному потоці і застосовувати необхідні подання про психолого-педагогічний супровід розвитку дітей з особливими освітніми потребами в практичній діяльності;
- вміння вибудовувати продуктивну взаємодію з дитиною;
- вміння прогнозувати наслідки застосовуваних форм і методів взаємодії з дитиною.

Діяльнісний критерій репрезентує вміння оцінювати власну поведінку у процесі взаємодії і спілкуванні з дітьми та коригувати її за необхідності. Показниками діяльнісного критерію нами визначається:

- усвідомлення власних помилок і труднощів в організації взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, фахівцями ЗДО;
- готовність до постійного саморозвитку і самовдосконалення в психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами.

Як зазначає В. Тернопільська, в основу виміру рівнів взаємодії покладено аналіз, формалізацію та узагальнення як результат досліджень, так і власних думок [6].

Загалом, на нашу думку, виділяти велику кількість градацій рівнів взаємодії недоцільно. Відповідно пропонуємо використати традиційну шкалу, за якої рівні її взаємодії мають оцінюватися за високим, середнім, низьким. Пропонуємо застосовувати триступеневий аналіз критеріїв (змістовий, емоційно-ціннісний, діяльнісний), оскільки вони цілісно відображають сутність цього феномену. При цьому зазначені параметри сформованості кожного з критеріїв у своїй цілісності будуть становити визначеність рівнів взаємодії фахівців закладу дошкільної освіти та батьків дітей з особливими освітніми потребами.

Література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969. 606 с.
2. Колосова Н. Педагогічна підтримка як засіб гуманізації освітнього простору дошкільного навчального закладу. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. № 44. С. 23-27.
3. Нагорна О. Діти з особливими освітніми потребами: дитячий церебральний параліч. *Початкова освіта*. 2012. № 45. С. 6-10.
4. Ревть А. Інноваційний досвід соціально-реабілітаційної роботи з дітьми інвалідами та їх батьками в Україні. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2015. Вип. 1 (33). С. 169-175.
5. Словник навчально-педагогічних понять і термінів : метод. посіб. / уклад. Л. П. Вовк та ін. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. 83 с.
6. Тернопільська В. І. Структура професійної компетентності майбутнього фахівця. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного ун-ту. серія: Педагогіка*. 2012. № 9. С. 208-213.

ВИКОРИСТАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ ЗАСОБІВ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Шпеко Тетяна Вячеславівна

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

Найактуальнішим питанням сучасної системи освіти є інклюзивне навчання дітей з обмеженими можливостями та особливими потребами в єдиному освітньому просторі: діти, які відвідують загальноосвітні школи, мають можливість без бар'єрів для руху та спілкування, отримувати кращу освіту, відкриту для взаємодії із зовнішнім світом, самим з собою, товаришами, які свідомо приймають рішення відповідно до своїх потреб та інтересів суспільства.

На сьогодні Україна накопичила значний досвід співпраці між школою, батьками та родинами учнів. Однак новою та актуальною є соціально-педагогічна взаємодія в контексті інклюзивної освіти [2]. Світовий досвід є аргументом того, що участь батьків у прийнятті рішень у питаннях, що стосуються школярів, слід розширити. Згідно досвіду інших країн, діти, які відвідують загальноосвітні школи, отримують кращу

освіту. Вони більш товариські, відкриті для спілкування, краще пристосовані до життя в суспільстві, ніж ті, хто здобуває освіту вдома чи в спеціальних закладах [1, с. 10].

Проблема роботи з дітьми та батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами та поглиблення соціально-педагогічної взаємодії 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. Зокрема, І. Іванова, Л. Борщевська та Л. Зіброва вказують на те, що сім'я є основним середовищем формування людини, але вона не повинна бути єдиним агентом впливу, оскільки особлива дитина потребує спілкування з іншими членами суспільства і не повинна замикатися в домашньому оточенні.

Мета статті полягає у визначенні змісту і форм арт-терапевтичних практик та їх роль у формуванні навичок соціальної взаємодії батьків і дітей в умовах інклюзивного навчання.

Педагогічні колективи, керівництво школи мають значний психолого-педагогічний потенціал, завдяки якому батькам можуть надати значну допомогу у вихованні дітей з ООП, покращити внутрішньо-сімейний мікроклімат, встановлений відповідними відносинами між дорогами та дітьми. Відсутність відповідних знань у значної кількості дорослих членів сім'ї, нездатність (або навіть небажання) знати свою дитину, її вікові та індивідуальні особливості негативно визначаються її розвитком, формуванні цінностей. У той же час не можна ігнорувати той факт, що сучасна педагогічна діяльність сім'ї потребує науково-методичного та організаційного оновлення, спрямованого на гуманізацію відносин між батьками та дітьми у спільних принципах діяльності, а також на урізноманітнення форм та напрямків сім'ї та працівники школи [1].

Розглядаючи поняття «соціальна взаємодія», ми виокремлюємо, що це система взаємозв'язку соціальних дій, необхідних циклічних залежностей, в якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною та наслідком іншого; є формою соціального спілкування або спілкування принаймні двох співпрацюючих осіб, при якому систематично здійснюється їх вплив один на одного, реалізується соціальна активність партнерів, що досягається шляхом фактичного залучення один одного, спільноти до розуміння ситуацій, значення дії та певна домовленість між ними [2, с. 132].

Взаємна повага, творчий підхід до спілкування та взаємодії з дитиною, використання технологій та різноманітних матеріалів, різноманітність цього спілкування сприяють тому, що батьки та діти приносять радість одному із часів, що забезпечує задоволення від цього процесу. Креативність дозволяє вмісту вирішувати нові проблеми, орієнтуватися в нових умовах, вирішувати різноманітні труднощі, пробуджувати та стимулювати розвиток інтересів до діяльності, завжди слід брати участь у відкритті нового, пошуку чогось раніше невідомого. Дослідження розвитку творчості - це гарантування подальшої успішної діяльності у менш складних умовах, а також постійну спрямованість на впорядкування їх роботи, підвищення її якості та ефективності і полегшення адаптації до нового [7].

Варто зазначити, саме творча взаємодія з використанням засобів мистецтва визначає особливу форму розвитку особистості, яка не може бути визначена ні законами онтогенезу, ні для вирішення проблем соціальної дезадаптації, ні для подолання зовнішніх проблем, викликаних конфліктом. Ця форма означає динаміку руху адаптованої особистості, яка фокусується на вашому творчому розвитку і є її предметом. Те саме стосується життя; його критерієм можуть бути принципи «розвиток через розвиток» або «максимальний розвиток» [6].

Безпосередньо, будь-яка зміна та корекція навчання в шкільному середовищі, створення програми або нових форм соціально-педагогічної взаємодії учнів з ООП з

батьками є необхідним предметом обговорення та дослідження в інклюзивному навчальному середовищі.

Аналіз практики інклюзивного навчання дає підстави визначити наступні форми соціально-педагогічної роботи з батьками.

З урахуванням цілей та кінцевих результатів робота з батьками або опікунами проводиться в наступних формах:

- загальні засідання по інформуванню з питань організації інклюзивного навчання;

- батьківські навчальні семінари, арт-терапевтичні практики, тренінги про завдання та зобов'язання батьків в процесі виховання та навчання дітей;

- індивідуальне та групове консультування [3, с. 83].

Забезпечити тривалий зв'язок з батьками можна шляхом безпосереднього залучення їх у різноманітні заходи, що проводяться у навчальному закладі. Батьки можуть брати участь в:

- практичній діяльності з дитиною разом з фахівцями (ігри, різноманітні форми мистецтва, виховні заходи, екскурсії тощо);

- створенні та адаптації дидактичних матеріалів.

Аналіз практики інклюзивної освіти засвідчує, що очевидним є те, що участь батьків в процесі написання ІПР потребує зусиль з обох сторін: важко уявити, що всі батьки дітей з ООП будуть з задоволенням брати участь у цьому процесі. Це в компетенції вчителя, класного керівника, вчителів, психолога, всього навчального закладу підтримати батьків в цій справі.

Висновки. Виходячи зі специфіки сімей, де є діти з ООП, слід зазначити, чим більш залучені батьки в інклюзію, тим більша ймовірність досягнення бажаних результатів у дітей [4, с. 8]. Таким чином, співпраця з батьками є ключовим елементом у створенні середовища, де діти почуватимуться щасливими та захищеними, відчуватимуть підтримку родини та зможуть максимально розвивати свій потенціал. В цьому середовищі фахівці та батьки мають співпрацювати, створювати творчу взаємодію, задля надання найкращої допомоги дитині в навчанні.

Література

1. Алексєєнко Т.Ф., Кушнар'ов С.В. Ризикована поведінка. Вінниця: ТОВ «Фірма-Планер», 2013. 172 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук. вид. Київ: Либідь, 2006. 272 с.

3. Валлінга С. Підготовка вчителів до активної взаємодії з сім'ями і залучення їх до педагогічного процесу. Міжособистісний підхід. 321 с.

4. Кононко О. Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності. Київ, 2010. 207 с.

5. Колупасва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. Практика управління закладом освіти. 2010. № 4. С. 8-12.

6. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч. посіб. / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

7. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 248 с.

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА ШКІЛЬНОГО ВІКУ

УМОВИ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Глушко Ярина Миколаївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин
Науковий керівник – д-р пед. наук, доц.
Лісовець О. В.

У сучасних умовах розвитку освіти все більше уваги приділяється завданню виховання соціально активної, вмотивованої особистості з активною життєвою позицією. Саме тому у освітньому процесі закладів освіти все більше уваги приділяється питанням виховання соціальної активності особистості. Дитина має розглядатися як активний суб'єкт життєдіяльності, як така, що здатна реалізувати свої потенційні можливості, бути активним учасником соціально корисної діяльності. Важливу роль у цих питаннях відіграють і заклади позашкільної освіти, соціально-виховне середовище яких створює всі необхідні умови для соціального становлення особистості. Це зумовлює актуальність нашого дослідження, що підтверджується і значною увагою науковців до проблеми формування і розвитку соціальної активності особистості (А. Адлер, Т. Алексєєнко, Б. Ананьєв, І. Бех, О. Газман, О. Киричук, П. Конанихін, І. Мілославова, Н. Михайленко, Н. Пономарчук, А. Реан, К. Роджерс та ін.). У дослідженнях Н. Заверико, Т. Крєкотіна, О. Литовченко, О. Могилки, Т. Окушко, Н. Пономарчук, О. Рассказової піднімаються власне питання формування активної життєвої позиції особистості у системі позашкільної освіти.

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на старшому шкільному віці, в якому і відбувається поступове зростання соціальної активності, пов'язане з переходом старшокласників у позицію активного суб'єкта соціальних відносин, відповідно до обсягу соціальних зобов'язань, соціального досвіду та ефективності процесу виховання та самовиховання. М. Уйсїмбаєва виділяє такі мотиви соціальної активності старшокласників: почуття обов'язку перед суспільством, родиною, отримання досвіду соціальної поведінки, можливість набути соціального досвіду, прагнення принести користь суспільству, можливість відстоювання соціальної справедливості, отримання задоволення в активному суспільному житті, можливість виділитися серед інших, виробити в себе певні риси характеру, прагнення отримати схвальну оцінку вчителя, батьків чи друзів, можливість уникнути соціальних санкцій, можливість завоювати авторитет у оточуючих людей, дотримання соціальних норм і правил, розвивати свої організаційні здібності, бажання отримати матеріальну винагороду [6, с. 147].

Виходячи з цього, *соціальну активність старшокласників* ми розглядаємо як процес співпраці вихователя і вихованця з метою виховання в старшокласників соціальних якостей, які виявляються у соціальній діяльності та поведінці, що відповідає моральним нормам, принципам та правилам прийнятим у суспільстві, визначає здатність до реальної соціальної діяльності, забезпечує входження старшокласників у життя суспільства. С. Грабовська, С. Чолій, які проаналізували основні визначення соціальної активності особистості, виділили такі її суттєві характеристики:

- соціальна активність виражає спрямованість особистості на інших людей чи суспільство загалом;
- в основі соціальної активності є соціальна взаємодія;
- за допомогою соціуму людина прагне реалізувати певні цілі, задовольнити інтереси чи потреби;
- соціальна активність виявляється в певних діях (простих чи складних), скерованих на досягнення бажаних для суб'єкта цілей, що можуть бути просоціальними або антисоціальними [2].

Виходячи з цього, процес виховання соціальної активності старшокласників має базуватися на: створенні соціально-виховного середовища; формуванні суб'єкт-суб'єктних відносин на основі діалогу «рівноправних» партнерів; наданні можливості учням проявляти себе в різних соціальних ролях; залучення їх до різних видів суспільно корисної діяльності.

Всі ці умови цілком забезпечуються сучасними закладами позашкільної освіти. Серед завдань діяльності яких, наведених у Законі України «Про позашкільну освіту», визначено і «формування соціально-громадського досвіду особистості», і «здобуття учнями, вихованцями, слухачами первинних професійних навичок і вмінь, необхідних для їхньої соціалізації» [5, ст.8]. Також визначено окремий напрям позашкільної освіти (соціально-реабілітаційний), в межах якого забезпечується «соціальне становлення та розвиток інтересів, здібностей, нахилів, потреб у самореалізації вихованців, учнів і слухачів, підготовка їх до активної професійної та громадської діяльності» [5]. Як наголошує О. Литовченко «залучення до нового колективу, соціально-культурного простору закладу розширює можливості для розвитку особистості, становлення її системи цінностей, може відігравати корекційну, компенсаторну роль у становленні особистості вихованця. Індивідуальний підхід у сполученні з соціальною спрямованістю діяльності створює можливості дитині знайти своє місце в житті, самореалізуватися у певній діяльності, сприяє формуванню потреби в турботі про інших людей, активній участі у житті суспільства [3, с. 224].

Вивчення практики діяльності ЗПО свідчить про те, що у їх освітньому середовищі створені умови для виховання соціальної активності старшокласників, становлення як свідомих суб'єктів соціальних відносин. Існує стійке соціальне замовлення на програми економічної та правової освіти, гуманітарного та соціально-реабілітаційного напрямів, орієнтовані на розширення соціальних знань і практичних навичок, підготовку старшокласників до особистісного й професійного самовизначення й самореалізації тощо.

Узагальнюючи результати досліджень А. Золотарьової, Б. Купріянова, Г. Пустовіт, можемо визначити основні умови забезпечення соціальної активності старшокласників у закладі позашкільної освіти:

- сприяння розвитку здібностей і самореалізації особистості в обраному виді діяльності відповідно до її інтересів і потреб;
- попередження негативних впливів на особистість факторів соціального середовища шляхом створення умов для розвивального соціально позитивного дозвілля дітей та молоді;
- «педагогізація» мікросередовища (за С. Шацьким), створення виховного простору, залучення виховного потенціалу середовища з метою позитивної соціалізації, індивідуалізації та інкультурації особистості;
- сприяння становленню соціальної позиції особистості на основі інтеріоризації норм і цінностей соціального середовища, соціальних знань, соціального досвіду;
- формування соціальної стійкості особистості (до асоціальних впливів), що передбачає становлення власної системи цінностей (за А. Золотарьовою);

- зміцнення та активізація адаптаційного потенціалу особистості (за О. Безпалько) шляхом розвитку особистісних якостей, набуття професійних знань і умінь, самоствердження в певній сфері;
- надання соціально-педагогічної, психологічної підтримки та допомоги особистості за умов наявних проблем (внутрішні утруднення в самовизначенні та самореалізації або ситуація зовнішнього конфлікту людини й суспільства) (за І. Зверевою, Т. Ромм);
- надання адресної допомоги, використовуючи потенціал психологічної служби закладу (психолог, соціальний педагог);
- збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості [4, с. 98].

Важливо додати сформульовані І. Бехом компоненти освітнього середовища закладу позашкільної освіти: «демократизація, гуманізація та індивідуалізація соціобуття вихованців; культивування творчих можливостей вихованців; формування особистісно конструктивних відносин; продуктивна життєдіяльність вихованців» [1, с. 11].

Таким чином, специфіка діяльності закладів позашкільної освіти зумовлює значні можливості для виховання соціальної активності старшокласників, набуття ними соціально значущих знань та умінь, соціального досвіду, інтеріоризації соціально-моральних цінностей особистості.

Література

1. Бех І. Д. Позашкільне середовище як виховна система. *Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в позашкільних навчальних закладах: матеріали I Міжн. симпозіуму психологів позашк. навч.закл.*, Київ, 1-3 бер. 2012. Київ, 2012. С. 11-15.
2. Грабовська С., Чолій С. Соціальна активність в процесі соціалізації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2010. Т. XII, ч. 1. С. 171-181.
3. Литовченко О. В. Виховний потенціал позашкільних навчальних закладів: рівні реалізації виховних можливостей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* 2010. Вип. 14, кн. I. С. 220-229.
4. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу: колективна монографія / Вербицький В.В., Литовченко О.В., Ковбасенко Л.І. та ін.; за ред. О.В. Литовченко. Київ: Педагогічна думка, 2012. 192 с.
5. Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 р. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
6. Уйсімбаєва М. Виховання соціальної активності старшокласників: мотиваційний компонент. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2015. Вип. 140. С. 144-147.
7. Уйсімбаєва М. Виховання соціальної активності як важлива складова становлення особистості старшокласника. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* 2014. № 18. С. 340-349.

ВИХОВАННЯ ДОНОРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ДОСВІД УЧАСТІ В ПРОЄКТІ «ГОЛОС КРОВІ: МИ – УКРАЇНЦІ!»

Гордієнко Дмитрій Віталійович

Великописарівська спеціалізована школа I-III ступенів імені І. М. Середи; Великописарівська станція юних натуралістів Великописарівської селищної ради Сумської області
Наукові керівники – д-р пед. наук, проф. Бойченко М. А.; вчитель Обідець К. О.

Із розвитком технічного прогресу та рівнем побутового забезпечення останнім часом зросла й кількість тяжких наслідків небезпечних ситуацій – отримання травм із великою втратою крові, а вчасна і дієва допомога таким постраждалим певною мірою залежить від наявності в держави запасу донорської крові, аналогів якій серед існуючих лікарських засобів, не дивлячись на стрімкий розвиток медичної галузі, на сьогодні не існує. Тому іноді врятувати людину може тільки інша людина – донор, яка має бажання та відповідний рівень здоров'я, аби віддати частину своєї крові. Однією з причин тяжкого перебігу багатьох захворювань, невчасного надання медичної допомоги і летальних випадків залишаються проблеми з наявністю донорської крові або її компонентів, особливо в умовах воєнного конфлікту на сході нашої держави та карантинних обмежень через пандемію COVID-19. Багато людей навіть не замислюються над цим питанням, у першу чергу, через малоінформованість або острах перед надуманими небезпеками донацій. Тому сьогодні вкрай важливим стає виховання донорської культури вже з підліткового віку.

Історія переливання крові розпочалася ще з давніх часів. У працях Плінія та Цельса зустрічаються згадки про те, що деяким хворим приписували випивати кров. Такі «лікувальні» методи приписували хворим з епілепсією, а також з порушенням психіки. Перші важливі відкриття у цій сфері були зроблені ще у 1628 році, коли В. Харві відкрив закон кровообігу і дав значний поштовх для можливості розробки методу переливання крові [2].

«Словник української мови онлайн» дає таке тлумачення слова «донор» – людина, яка віддає свою кров для переливання та інших медичних потреб або який-небудь орган, тканину для трансплантації реципієнтові [1]. Під терміном «донорська культура» можемо вважати безоплатне добровільне донорство, яке практикується у цивілізованому світі: Сполучені Штати Америки, Ізраїль, провідні європейські країни мають добре розвинену культуру донорства на соціальному, системному та національному рівнях. У цьому напрямку Україна лише розпочинає свою роботу [3].

Для залучення до донорства крові дієздатних, здорових, соціально адаптованих благодійних донорів потрібно враховувати різні фактори. Зокрема, інформація про донорство має викликати емоційне бажання потенційних донорів долучитися до благородної справи. Водночас, для багатьох людей вагомим значення набувають і такі заохочення морального змісту, як сувеніри чи атрибути з донорською символікою, різнопланові проєкти, акції та флешмоби, повідомлення про донорів та важливість донорської справи в засобах масової інформації та соціальних мережах тощо. Це важливо не лише для самих донорів, а й для формування небайдужої суспільної думки.

Оскільки шкільна молодь не може бути активними донорами крові чи її компонентів насамперед за віком (мають менше 18 років), підлітки мають можливість долучитися саме до пропаганди донорського руху, яка водночас відіграє і важливу роль у вихованні донорської культури і самих школярів.

У 2016 р. на Сумщині було започатковано обласний соціально-освітній

національно-патріотичний проєкт «Голос крові: ми – українці!», термін реалізації якого розрахований до 2021 р. Заходи в межах цього проєкту проводяться щороку, а його головною метою є залучення учнівської молоді до активних форм історико-краєзнавчої, пошуково-дослідницької та волонтерсько-благодійної роботи. Серед основних завдань проєкту – упровадження здорового способу життя та виховання високих моральних якостей громадянина України, що цілком залежить від особистості і, за бажанням, можуть удосконалюватися протягом життя. І якщо біологічну (наприклад, генетичну) спадковість оминати не можна, то фізичне зовнішнє чи соціальне середовище, у якому перебуває підліток (умови життя, суспільне оточення, дотримання правил безпеки життєдіяльності тощо), емоційний стан, його індивідуальний, здоровий спосіб життя (відсутність шкідливих звичок, здорове харчування, дотримання режиму дня й особистої гігієни, заняття спортом, умови праці чи відпочинку) залежать від усвідомлення кожного важливості донорства і психологічної готовності до цієї справи.

У межах проєкту «Голос крові: ми – українці!» учнями Великописарівської впроваджуються такі форми і методи, як застосування інформаційно-комунікативних технологій, обговорення між підлітками, бесіди, метод доручення і прикладу, екскурсії до Сумського обласного центру служби крові (СОЦСК), зустріч із донорами, просвітницька діяльність тощо. Головна мета таких заходів спрямована на формування критичного мислення й визначення власної точки зору. Ці процеси простежуються в конкретній справі чи ситуації та набуваються переважно засобами самоосвіти та спілкування з донорами, реципієнтами, медичними працівниками. Робота в межах цього проєкту несе певний освітній потенціал, необхідний для формування та розвитку донорської культури підлітків. Великого значення в досягненні кінцевого результату набуває аспект партнерства між усіма учасниками. Педагогічний процес таких заходів ґрунтується на принципах гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості.

Дієвим засобом формування донорської культури серед населення, у тому числі й підлітків, має візуалізація зовнішньої форми інформації, яка несе змістовне наповнення у кольорах, символах тощо. Графічні знаки і символи виступають однаково зрозумілим широкому загалу найпростішим елементом візуалізації, який поєднує зміст і форму, доступно передаючи реципієнту інформацію про певну дію, об'єкт, процес тощо. Ці елементи знакової системи в поєднанні з іншими формами візуальних засобів допомагають унаочнити контент, передати уявлення і емоційне ставлення до нього, розкрити значення образу тощо. Такими візуальними засобами виховання донорської культури серед підлітків стають предмети і сувеніри (футболки, торбинки, маски, напульсники, браслети, м'ячики тощо), які поєднують у собі знакові символи донорства: крапля крові, руки донорів, система переливання крові, аббревіатура донорських центрів, білий та червоний колір тощо.

Участь великописарівських школярів у проєкті «Голос крові: ми – українці!» стала початком упровадження педагогічного підходу до формування донорської культури серед учнівської молоді, коли на базі Великописарівської спеціалізованої школи було створено різновіковий творчий колектив соціальної медіапросвіти. Робота над створенням творчих медіапроєктів зорієнтована на розвиток ключових компетентностей учасників у контексті популяризації донорського руху. Компетентнісні засади змісту таких проєктів передбачають відповідне дидактичне та методичне забезпечення. Вони націлені на динамічну комбінацію різних особистих якостей, що дозволять і в подальшому активно виховувати донорську культуру. Таким чином, інтегрований результат медійних проєктів передбачає розвиток знань, життєвих умінь, навичок, способів мислення, цінностей, поглядів; вироблення й розвиток умінь приймати рішення, застосовувати досвід та втілювати власний творчий потенціал.

За умови системної, послідовної організації виховного процесу з підлітками можна сподіватися, що донорська культура досягне значно вищого рівня сформованості. Заходи в межах обласного проєкту «Голос крові: ми – українці!», спрямовані на розвиток творчих здібностей, відіграють важливу роль у формуванні відповідального ставлення до власного здоров'я та життя оточуючих, сприяють розширенню інформаційного світогляду, популяризують високоморальні засади розвитку особистості.

Література

1. Ірина Славінська. Ваше здоров'я може врятувати життя інших. URL: <https://gurt.org.ua/interviews/33734/> (дата звернення: 15.01.2021).
2. Історія донорства крові. URL: <https://donor.ua/pages/2026> (дата звернення: 22.12.2020).
3. Словник української мови онлайн. URL: <https://sum20ua.com/Entry/index?wordid=23924&page=805> (дата звернення: 05.01.2021)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Добровольська Вікторія Олександрівна
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький
Науковий керівник – канд. пед. наук, доц.
Поляновська О. Р.

Українське суспільство зазнає постійних змін, розвивається, трансформується. Вагомою складовою розвитку суспільства беззаперечно є молодь як дуже активна та прогресивна спільнота. Проте не завжди вона у своїй діяльності керується нормами моралі та закону. Тому ми вважаємо, що профілактика такої поведінки має розпочинатися якомога раніше і активно здійснюватися уже в початковій школі.

Відхилення у поведінці особистості, які входять у протиріччя з юридичними, моральними, етичними, соціальними нормами суспільства, прийнято називати девіаціями, а поведінку – девіантною. Тобто, девіантна поведінка – це окремі вчинки, які не відповідають загальноприйнятим нормам і правилам поведінки в суспільстві [1].

Звісно, така поведінка не виникає безпричинно і середовище молодших школярів не виняток. Здійснивши аналіз наукових джерел, ми дійшли висновку, що дослідники визначають такі фактори виникнення девіантної поведінки:

- соціально-економічні (низький життєвий рівень значної частини населення, безробіття, соціальне розшарування суспільства, криза сім'ї, доступність алкоголю та тютюну для неповнолітніх, реклама алкогольних напоїв і психоактивних речовин);

- соціально-педагогічні (недостатня увага теоретиків і практиків до правової соціалізації, спрямованої на формування громадянської зрілості молоді; деформація педагогічних функцій сім'ї як базового інституту первинної соціалізації; низька комунікативна культура педагогів, брак педагогічного такту; блокування в школі та сім'ї фундаментальних потреб особистості – в повазі, прийнятті та любові);

- психолого-педагогічні (криза семи років, дезадаптація, недоліки виховної роботи школи, родини та інших соціальних інститутів, нездатність прогнозувати наслідки власних дій, низький рівень інтелектуального розвитку, соціальна незрілість);

- медико-біологічні (несприятлива спадковості, підвищена збудливість, емоційна нестабільність, психічні розлади, порушення функціонування гормональної системи організму, негативний стан природного середовища) [1, 3].

У науковому дослідженні А. Самойлова, на наш погляд, чітко описано

класифікацію форм девіантної поведінки, які відомі педагогічній науці. Отож, їх класифікують за різними підставами (О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська): за радіусом (індивідуальні та групові), сферами прояву (соціокультурні та психічні), за рівнем відхилення і типом норми, що порушується (правові, моральні, культурні), за характером активності (конструктивні та деструктивні); за тривалістю (тимчасові, постійні, стійкі та нестійкі); за рівнем організації (стихийні, сплановані, структуровані, неструктуровані); за спрямованістю на себе та інших (егоїстичні, альтруїстичні, експансивні, неекспансивні); за рівнем усвідомлення (усвідомлені, неусвідомлені) [3].

Щоб зменшити кількість девіантних проявів у поведінці молодших школярів уже з першого класу доречно здійснювати систематичну профілактику девіантної поведінки.

Для того, щоб цей процес був успішним, соціальний педагог школи має забезпечити створення таких умов у освітньому середовищі молодших школярів: організація превентивного виховання, поєднання впливу навчального та виховного середовища на формування соціально прийнятної поведінки здобувачів початкової освіти, активізація та розвиток педагогічного потенціалу батьків, організація змістовної позакласної виховної роботи.

Опишемо деякі з них, зокрема: організація превентивного виховання та організація змістовної позакласної виховної роботи.

Відповідно до «Концепції формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності» превентивне виховання – комплексний виховний вплив соціальних інституцій на особистість, спрямований на забезпечення сприятливих умов для розвитку, саморозвитку і самореалізації її внутрішнього потенціалу; збереження, підтримку та захист благополуччя дитини разом з профілактикою девіантності, викорінення джерел стресу в самій дитині та в її найближчому соціальному оточенні [2].

Провідними принципами формування превентивного виховного середовища у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі є такі: – принцип демократизації, принцип природо- та культуровідповідності, принцип стратегічної цілісності й наступності, принцип соціальної адекватності, принцип пізнавальної активності та самостійності особистості, принцип соціального партнерства, принцип технологізації [2].

Здійснюючи превентивне виховання учнів початкової школи, доречно пропонувати їм для розгляду ті теми, які важливі для них. Наприклад: «Що таке дружба?», «Якого друга можна назвати справжнім?», «Чому дорослих треба поважати?», «Як захистити себе в суперечці?», «Здоровий спосіб життя – це важливо!», «Як досягти бажаного?», «Що важливіше – матеріальне, чи духовне?», «Що таке авторитет та як його досягти?» та ін. Відповіді на ці запитання здобувачі початкової освіти можуть шукати під час навчальних та виховних занять, що дасть можливість забезпечити поєднання впливу навчального та виховного середовища на формування соціально прийнятної поведінки у них.

Зокрема, шукаючи відповідь на запитання «Якого друга можна назвати справжнім?», діти усвідомлюють для себе значення понять «дружба», «честь», «підтримка», «зрада», «підлість», «порядність», «чесність» та усі разом з вчителем або соціальним педагогом складають правила дружби. Така детальна робота над проблемою дружби та товаришування вчить учнів розрізняти ці поняття, формує розуміння, що не всім однаково можна довіряти.

Працюючи над пошуком відповіді на запитання «Що таке авторитет та як його досягти?», молодші школярі чітко усвідомлюють суть понять «авторитет», «хибний авторитет», ознайомлюються із способами формування позитивного авторитету та обговорюють небезпеки негативного авторитету та його наслідки для оточуючих, також тут можна розглянути поняття «злочин», визначити його наслідки для злочинця

та жертви злочину, проаналізувати з дітьми ситуації, які відповідають їх віку.

Опрацьовуючи тему «Що важливіше – матеріальне, чи духовне?», у молодших школярів формується розуміння понять «матеріальні цінності», «духовні цінності», відбувається оцінка їх важливості в житті людини.

Забезпечуючи реалізацію соціально-педагогічної умови «організація змістовної позакласної виховної роботи» в початковій школі соціальних педагог спільно з учителем класу може провести такі виховні заходи «Шкідливі звички та їх вплив на здоров'я дитини», «Я і закон», «Ми – громадяни України», «Чи знаєш ти свої права та обов'язки?», «Поважати життя кожної людини», «Я відповідаю за свої вчинки (права та обов'язки)», «Твої права та обов'язки в школі, громадських місцях, на вулиці», «Поведінка – дзеркало, в якому кожен показує свій вигляд», «Будемо щасливі разом».

З метою профілактики девіантної поведінки можна організувати виставки малюнків «Ми – проти насилля», до Всеукраїнського тижня правових знань, «Скажи ні шкідливим звичкам», «Тато, мама, я – спортивна сім'я».

Так, наприклад, під час заняття на тему «Поважати життя кожної людини» діти разом з педагогами обговорюють те, що люди бувають різними за статури, статусом, здоров'ям та ін. Проте усі ці відмінності не обумовлюють відмінності у їх правах, кожна людина цінна. Також під час цього заняття діти дискутують щодо неприпустимості насильницьких дій над будь ким.

Отже, на наш погляд забезпечення визначених нами соціально-педагогічних умов у початковій школі з метою профілактики девіантної поведінки молодших школярів сприятиме формуванню таких рис характеру як відповідальність, у тому числі соціальна, активність, адекватна лідерська позиція, повага до себе та оточуючих, ціннісне сприйняття світу.

Література

1. Козубовський Р. В., Шелевер О. В. Профілактика девіантної поведінки молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Педагогічні науки*. Ужгород, 2019. № 2 (45). С. 99-103.

2. Оржеховська В. М., Кириченко В. І. та ін. Концепція формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу в умовах нової соціокультурної реальності (проект). *Психолого-педагогічні науки*. 2013. № 2, С. 41-48.

3. Самойлов А. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків у соціально-виховному середовищі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2017. 20 с.

ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Євтушенко Діана Віталіївна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя м. Ніжин

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

Виховання дитини у сучасній школі здійснюється в контексті громадянської і загальнолюдської культури, охоплює весь навчально-виховний процес, ґрунтується на свободі вибору мети життєдіяльності та поєднує інтереси особистості, суспільства і держави. Виховний процес підростаючого покоління наразі має бути орієнтований на розвиток соціальності особистості, складовими якої є активне позитивне спілкування, мобільність, зрілість, оскільки в сучасних умовах вже не можна обмежитися лише засвоєнням людиною суспільно визнаних норм і правил та досвіду. Особливо це стосується дітей підліткового віку, коли розширюється сфера

соціальних стосунків, набуття нового соціального досвіду, який вимагає оволодіння навичками комунікації і ефективною взаємодією з оточенням. І тому проблема виховання культури спілкування у підлітків у позашкільній діяльності є важливою.

Особливого значення вона набуває у перехідні періоди, коли у суспільстві відбувається трансформація системи усталених ціннісних орієнтацій, змінюються пріоритети у виборі змісту діяльності зокрема, і способу життя особистості загалом.

Формування у підлітків готовності до взаєморозуміння має на меті забезпечення пріоритету гуманних міжособистісних стосунків шляхом засвоєння етичних норм спілкування, а також емпатійного ставлення до інших. До цього слід додати дотримання правил неконфліктної взаємодії та реалізації їх у різних життєвих ситуаціях. Вагомим є закріплення позитивної мотивації до налагодження порозуміння у спілкуванні та сприяння усвідомленню підлітками його моральної значущості.

Для вирішення цих завдань в закладах позашкільної освіти необхідно дотримуватися наступних педагогічних умов: упровадження в навчально-виховний процес роботи установи змісту та форм роботи, спрямованих на формування у дітей готовності до розуміння один одного; налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів закладів позашкільної освіти з батьками; підвищення рівня методичної підготовленості педагогів позашкільних навчальних закладів щодо виконання поставлених виховних задач.

Результатом успішності виховання культури спілкування в процесі позашкільної діяльності є те, що підлітки отримують знання щодо сутності та способів вияву згоди у міжособистісному спілкуванні, обізнаність з мовним етикетом та правилами культурного спілкування з іншими людьми. Підліткам необхідно усвідомити моральну вагомість налагодження розуміння під час спілкування і проявляти його у діалоговій взаємодії. Учні мають навчитися розуміти емоції та висловлювання інших людей, толерантно вирішувати конфліктні ситуації.

Проте, вивчення досвіду діяльності закладів позашкільної освіти свідчить про наявність ряду недоліків у формуванні готовності підлітків до взаєморозуміння. А саме: відсутність чіткої програми з формування цієї моральної якості особистості; непродуктивність традиційних форм та методів формування у підлітків готовності до взаєморозуміння; неусвідомлення педагогами та керівниками гуртків позашкільних навчальних закладів необхідності підвищення рівня готовності підлітків до взаєморозуміння, відсутність відповідного методичного забезпечення.

Підлітковий вік – це один з найважливіших етапів життя людини. В ньому багато джерел, що живлять подальше становлення особистості. Вік цей, як і будь-який період життя, має свої новоутворення, провідну діяльність, та кризу. Він є перехідним головним чином в біологічному сенсі, оскільки це вік статевого дозрівання, паралельно якому досягають зрілості й інші біологічні системи організму. У соціальному аспекті підліткова фаза - це продовження первинної соціалізації. Спілкування є одним з найважливіших аспектів у житті підлітка і тому в даному контексті слід висвітлити зміст поняття «культура спілкування підлітків».

Отже, «культура спілкування підлітків» - це опосередкована віковими особливостями система норм і цінностей, досвіду і потреб, що реалізуються у взаємодії підлітка з однолітками, вчителями, батьками та іншими людьми у процесі обміну змістовим, емоційним і ціннісним досвідом, а також в їх діяльності та поведінці.

На основі аналізу теоретичних джерел було встановлено особливості спілкування сучасних підлітків, до яких належать: поява певних психологічних новоутворень, здатність до самопізнання, самоаналізу; перебудова психічних процесів старшокласників під впливом соціального досвіду; ступінь самостійності й соціальної активності; гостра потреба у рівноправному спілкуванні, зокрема з дорослими; встановлення інтимно-особистісних стосунків між однолітками;

суперечливість між вчинками і бажаннями тощо.

Важливо, щоб учні ставилися до правил культури спілкування позитивно. Неможливо примусити бути вихованим, якщо людина цьому чинить опір. Вихованість - така якість, яку не можна примусово, штучно прищепити. Вона виростає лише в результаті власної роботи людини над собою.

Виховання у дітей ввічливості і тактовності як стійких рис особистості, ознайомлення їх з соціальними нормами поведінки, вироблення звички дотримання цих норм є конкретним завданням формування культури спілкування.

Позашкільна освіта та виховання – процес, який триває практично впродовж всього періоду навчання в закладах загальноосвітньої освіти. Він не має фіксованих термінів завершення: послідовно переходить із однієї стадії у другу від створення умов, сприятливих для творчої діяльності дітей та підлітків, до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі та самостійної творчості, які формують потребу особистості у подальшому творчому сприйнятті світу.

Зміст позашкільної освіти та виховання у порівнянні з базовою і професійною освітою ґрунтується на інших засадах. Такими засадами є особисті замовлення дітей і їх батьків. Ці замовлення постійно розвиваються, варіюються в чому і простежується безперервна динамічність цієї ланки освіти, її нестандартність та варіативність.

Головна мета позашкільної освіти та виховання – створення умов для творчого, інтелектуального, духовного та фізичного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час, задоволення їх освітніх потреб шляхом залучення до науково-експериментальної, дослідницької, художньої, еколого-природничої, туристично-краєзнавчої та інших видів діяльності.

В основу виховної роботи з формування у підлітків культури спілкування як чинника їх соціалізації мають бути покладені сучасні педагогічні технології, а також ідея цілісності виховного процесу, що реалізується шляхом застосування комплексного підходу.

Водночас, слід враховувати, що формування вмій і навичок культури спілкування не відбувається автоматично, у міру засвоєння інформації. Тут необхідні цілеспрямовані дії, які б спонукали школярів користуватися набутими знаннями як засобом орієнтації у дійсності. Тому, поряд із розповідями, поясненнями і роз'ясненнями (словесними засобами, що мають на меті забезпечення відповідного рівня теоретичної підготовки), рекомендуємо застосовувати евристичні бесіди, організовуючи їх таким чином, щоб до участі в обговоренні залучалося якомога більше підлітків, особливо тих, які характеризуються низьким рівнем сформованості компонентів культури спілкування.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 2: *Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
2. Муромець В. Г. Виховання культури міжособистісного взаєморозуміння підлітків в умовах дитячого оздоровчого табору. *Матеріали міжнар. наук. конф. молодих науковців. «Людина. Мова. Культура»*. Горлівка: ГДПІІМ, 2009. С. 100-101.
3. Муромець В. Г. Виховання культури взаєморозуміння підлітків як психолого-педагогічна проблема. *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Інноваційні процеси у професійній підготовці педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації»*. Донецьк: Каштан, 2009. С. 198-202.

ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ЗАСОБАМИ ОЗДОРОВЧИХ ГІМНАСТИК

Корзун Олена Володимирівна

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

У дошкільному дитинстві закладаються основи здоров'я, виховуються основні риси особистості людини. Міцне здоров'я – важливе підґрунтя успішного всебічного розвитку дитини і розкриття її особистісного потенціалу. Саме тому принцип оздоровчої спрямованості навчально-виховного процесу виокремлюється як один із стратегічних у сучасній системі дошкільної освіти.

Сучасними психологами і педагогами вивчаються умови, найбільш сприятливі для цілісного розвитку дитини як особистості, формування у неї усіх видів здоров'я (О. Л. Кононко, В. К. Котирло, С. Є. Кулачківська, С. О. Ладивір). У працях І. І. Брехмана, О. Д. Дубогай значна увага приділяється питанням дотримання молодим поколінням норм та правил здорового способу життя. Проблему фізичного розвитку дітей дошкільного віку як основи ЗСЖ досліджують О. Л. Богініч, Е. С. Вільчковський, Н. В. Гавриш, Л. В. Лохвицька.

Здоровий спосіб життя, за визначенням В.Ю. Кротової, є сукупністю знань, умінь, свідомо сформованих гігієнічних навичок, спрямованих на підтримку і зміцнення здоров'я, профілактику захворювань, позитивне ставлення до ЗСЖ, оптимальний руховий режим [4, с. 21].

У період дошкільного дитинства збільшуються компенсаторні можливості дітей, їм стає доступне розуміння цінності власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Протягом старшого шкільного віку дитина навчається керувати своєю поведінкою, оволодіває різними способами збереження і зміцнення здоров'я. Участь у різних видах оздоровчої діяльності сприяє формуванню та відпрацюванню умінь і навичок здорового способу життя.

У забезпеченні здоров'я дітей провідну роль відіграє *спосіб життя*. Під ним розуміють стійкий уклад життєдіяльності людей, що склався за певних соціально-економічних умов і проявляється в їхній діяльності, праці, побуті, дозвіллі, нормах моральної поведінки, спілкуванні.

Нам прийнятна думка С. І. Матвієнко, стосовно того, що на сьогодні визначається важливим відповідно до суспільних реалій та освітніх запитів оновлювати підходи до формування основ здорового способу життя дітей як провідної концепції дошкільної освіти, забезпечувати розвиток дитини необхідним запасом знань, умінь та навичок у сфері ЗСЖ [5, с. 88].

У дошкільному віці формуються поведінкові звички дітей, які поряд з іншими факторами, позначаються на якості здоров'я. Тому актуальним стає формування здоров'язберігаючої поведінки дошкільнят, що включає установку на здоровий спосіб життя, культуру харчування, розвиток фізичних, соціальних і особистісних потенцій дитини, формування умінь і поведінкових особливостей здоров'язбереження з урахуванням індивідуальних можливостей і здібностей дошкільника.

Дитина дошкільного віку майже 80 % своєї життєдіяльності проводить в закладі дошкільної освіти. Це обумовлює його велику відповідальність не тільки щодо виконання освітньої функції, але й такого важливого показника досягнення якості освіти, як стан здоров'я дошкільника і сформованість у нього засад ЗСЖ. Істотна роль в цьому належить науково обґрунтованій організації здоров'язбереження у закладі дошкільної освіти.

У зв'язку з цим, практикою сучасних дошкільних закладів одним із першочергових завдань визначається пошук ефективних засобів формування у дошкільнят засад здорового способу життя, що пов'язано з розробкою і впровадженням відповідних педагогічних та оздоровчих технологій [1-3].

Система профілактичної та корекційної роботи з оздоровлення дошкільнят приділяє особливу увагу впровадженню в освітньо-виховний процес *оздоровчих гімнастик* [7], які забезпечують можливість проводити оздоровлення в цікавих різноманітних формах, забезпечують фізичне та психічне здоров'я малюків: оздоровчу аеробіку та звіробіку; пальчикову та дихальну гімнастику; гімнастику для стоп та після роботи на комп'ютері; гімнастику імунну, для очей та гімнастику пробудження; казкову та віршовану гімнастику; за авторською моделлю М.М. Єфименка; гімнастику з елементами хатха-йоги.

Згідно із твердженнями Ю. В. Менхіна та А. В. Менхіна [6], визначено близько 30 видів оздоровчої гімнастики, що історично вважаються традиційними, багато з яких в останні роки отримали розповсюдження.

Окремі питання, присвячені використанню оздоровчих технологій у формуванні здорового способу життя у дітей 6 – 9 років висвітлено у працях Г. В. Беленької, О. Д. Дубогай, Т. Є. Бойченко, А.В. Борисенко, М. М. Єфименко, Н. В. Лісневської, І. М. Петренко, С. С. Свириденко та ін.).

Найбільш близько до ідеї комплексного оздоровлення дітей, чия фізіологічна та психічна природа легко і позитивно відгукується на вплив музики, пластичні й ритмічні рухи, наблизилися роботи ряду авторів Н.Ф. Денисенко, Г.С. Лєскова, В.В. Алямовская, М.М. Назаренко та ін.).

На основі систематизації різні технології оздоровлення (оздоровчі гімнастики, лікарсько-профілактичні заходи, оздоровчі терапії), визначається за можливе використовувати в певній послідовності їхні елементи у ранковій, гігієнічній, лікувальній гімнастиках, на фізкультурних іграх-заняттях, підчас проведення різних видів освітніх заходів.

Оздоровлення дітей дошкільного віку під час організації як різних форм навчання і виховання, так і фізичного виховання зокрема буде ефективним за умов :

- практичну роботу щодо використання сучасних технологій оздоровлення дітей під час різних форм фізичного виховання доцільно розпочинати з визначення структури фізкультурних занять, їх змістовної суті та завдань, що розв'язуються у кожній з них;

- опанування педагогами таких технологій, у яких є рухові дії, що збуджують різні пропріорецептори й активізують у комплексі всі органи та системи організму дітей, їхні аналізатори, а також сприяють формуванню базових програмних рухових умінь і навичок;

- створення на фізкультурних та інших видах занять здоров'язбережувального середовища (наявність різноманітного обладнання, необхідного для впровадження кожної технології, проведення їх на засадах диференційованого підходу).

Таким чином, проблема формування здорового способу життя у дошкільників не тільки не втрачає своєї значущості, а зумовлює пошук новітніх підходів до засвоєння дітьми основ. Значний валеологічний потенціал щодо цього мають оздоровчі гімнастики, які можуть виконуватися дітьми у закладі дошкільної освіти, а також удома. Тим самим у дітей закріплюються практичні навички оздоровлення.

Література

1. Григоренко Г. М., Денисенко Н. Ф., Коваленко Ю. О., Маковецька Н. В. Нетрадиційні методи оздоровлення дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. С. 54-74.

2. Денисенко Н. Ф. Оздоровчі технології в освітньому процесі. *Дошкільне виховання*. 2004. № 1-2. С. 4-6.

3. Лохвицька Л. В., Андрющенко Т. К. Дошкільникам про основи здоров'я: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Мандрівець, 2007. 176 с.
4. Кротова В. Ю. Педагогические условия формирования здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед наук. 13.00.01. Воронеж, 2018. 24 с.
5. Матвієнко С. І. Формування у дітей старшого дошкільної віку основ здорового способу життя засобами ігрових технологій. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: Збірник абстрактів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Переяслав-Хмельницький, 28-29 березня 2018 р.* / за заг. ред. Л. О. Калмикової, Н. В. Гавриш, 2018. С. 88-90.
6. Менхин Ю. В., Менхин А. В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. Ростов на Дону: Феникс, 2002. 384 с.
7. Сократова Н. В. Сучасні технології збереження і зміцнення здоров'я дітей: навч. посіб. Київ: Просвіта, 2009. 345 с.

ПРОФОРІЄНТАЦІЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Кучер Наталія Сергіївна

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький
Науковий керівник – канд. пед. наук
Гайдамашко І. А.

Сучасне суспільство характеризується тенденцією до глобалізації інформатизації, гуманітаризації, інновації. З огляду на це, гостро стоїть проблема виховання креативних, відповідальних, професійно мобільних людей, здатних до прийняття самостійних рішень, постійного саморозвитку та становлення професійної кар'єри. Саме тому особливої актуальності набуває питання профорієнтації особистості, оскільки від вдалого вибору професії значною мірою залежить ефективність праці в майбутньому, а, отже, й успішність людини. Першочергово проблема профорієнтації стосується учнівської молоді, яка знаходиться на стадії дотрудової соціалізації (період ранньої юності). Саме у цей віковий період особистість стоїть перед вибором подальшого життєвого шляху, свого майбутнього.

Аналіз наукової літератури свідчить, що питання здійснення професійної орієнтації учнів закладів загальної середньої освіти висвітлено у працях П. Атутова, Г. Балла, П. Блонського, В. Вакуленко, А. Вихруща, Є. Головахи, Н. Григор'євої, В. Кавецького, О. Капустіної, О. Коротун, С. Мазуренко, А. Мацегори, М. Піддячого, М. Пряжникова, Л. Степченко, Б. Федоришина, С. Шацького та ін.

Сучасні старшокласники зіштовхуються з багатьма проблемами професійного самовизначення. Ці проблеми пов'язані з відсутністю знань про світ професій, їх особистими характеристиками, нездатністю відстояти свій вибір перед батьками чи друзями тощо. Саме тому одним із напрямів професійної діяльності соціальний педагог закладу загальної середньої освіти є здійснення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками.

Аналіз довідково-енциклопедичної літератури свідчить, що *професійна орієнтація* – це комплексна науково обґрунтована система практичних методів і засобів впливу на особистість з метою забезпечення самостійного й усвідомленого вибору професії, її освоєння та здійснення професійної діяльності на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей людини і потреб ринку праці [4, с. 725].

Як зазначають А. Мацегора та Л. Степченко, професійна орієнтація здійснюється з метою: забезпечення соціальних гарантій вільного вибору професій, форми зайнятості і шляхів самореалізації особистості в умовах ринкових відносин;

досягнення збалансування між професійними інтересами людини, її психофізіологічними особливостями і можливостями ринку праці; прогнозування професійної успішності майбутньої трудової діяльності; сприяння безперервному зростанню професіоналізму особистості як найважливішої умови її задоволеності працею і власним соціальним статусом, реалізації індивідуального потенціалу, формуванню індивідуального здорового способу життя і матеріального добробуту [5].

Згідно точки зору Е. Головахи та В. Лозовецької, зміст соціально-педагогічної роботи щодо професійної орієнтації передбачає організацію ефективного професійного самовизначення та формування в учнівської молоді професійної перспективи, що полягає у: наданні інформації щодо вимог і потреб світового, вітчизняного та регіонального ринку праці, актуальних професій; можливостей навчання на різних освітніх рівнях та етапах розвитку кар'єри, працевлаштування після закінчення навчання та отримання професії; формуванні мотивації до майбутньої професійної діяльності, психологічної готовності до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність [2, с. 94]. З огляду на це, профорієнтаційна робота соціального педагога у школі має бути спрямована на формування в учнів професійної перспективи, тобто життєвих цілей, що спрямовані на вибір майбутньої професії і ствердження себе у професійній діяльності.

У контексті здійснюваного дослідження доцільно розглянути напрями профорієнтаційної роботи. Так, Л. Близнюк [1, с. 50] виділяє такі основні напрями профорієнтаційної роботи соціального педагога в закладі загальної середньої освіти:

- професійна діагностика (психолого-педагогічне вивчення особистості школяра з метою виявлення його професійно значущих властивостей та якостей);
- професійне виховання (формування та розвиток в учнів стійких інтересів до тієї чи іншої професії);
- професійна консультація (надання індивідуальної психолого-педагогічної консультації стосовно майбутньої професійної діяльності).

Науковці А. Мацегора та Л. Степченко [5] подають більш розширений перелік основних напрямів професійної орієнтації, виокремлюючи: професійна інформація, професійна консультація, професійний підбір, професійний відбір, професійна виробнича й соціальна адаптація.

У своїх дослідженнях М. Піддячий звертає увагу на необхідність забезпечення умов, за яких профорієнтаційна діяльність соціального педагога буде ефективною. Так, науковець визначає такі умови:

- надання учням глибоких і всебічних знань з проблеми вибору професії;
- надання старшокласнику можливостей для глибокого самопізнання (своїх інтересів, здібностей і нахилів, типу мислення, потреб, ціннісних орієнтацій і т. д.);
- допомогу учню в активному пошуку власного шляху освоєння професії та ін. [6, с. 12].

Варто зазначити, що необхідною умовою для ефективною профорієнтаційної роботи у школі є також взаємодія соціального педагога, батьків учня і закладу освіти з установами професійної освіти.

У роботі соціального педагога щодо профорієнтації старшокласників важливим є доцільний вибір та застосування методичного інструментарію. Як свідчить аналіз наукової літератури форми та методи профорієнтації об'єднуються у три групи:

- форми й методи професійної діагностики (вивчення особистості школярів з метою профорієнтації (спостереження, аналіз документів та результатів діяльності учнів, аналіз практичних дій учнів, анкетування));
- форми та методи ознайомчої профорієнтаційної роботи (уроки в навчальних майстернях, бесіда, інструктаж, розповідь, екскурсії для ознайомлення з професіями);

–форми й методи професійної орієнтації, що активізують діяльність учнів з підготовки до- вибору професії (індивідуальні завдання, професіографічні дослідження, вечори техніки, тижні художньої творчості, підготовка рефератів, альбомів) [3].

Таким чином, одним із важливих напрямів діяльності соціального педагога у закладі загальної середньої освіти є профорієнтація старшокласників. Робота соціального педагога щодо професійної орієнтації учнів старшого шкільного віку передбачає: ознайомлення учнів з світом професій; розвиток самостійності, відповідальності, організованості учнів, навичок цілепокладання тощо; здійснення професійної діагностики; організацію зустрічей з представниками різних професій; відвідування ярмарок професій; підготовка учнями проєктів про актуальні професії; проведення професіографічних екскурсій; залучення школярів до гурткової роботи; опрацювання книг, статей, довідників про професії; проведення тематичних тижнів; залучення учнів до найпростіших видів праці тощо.

Література

1. Близнюк Л. Н. Профорієнтаційна робота у школі. *Завуч*. 2012. № 15. С. 50-54.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка. 2008. 144 с.
3. Гостинська У. Профорієнтаційна робота соціального педагога з учнями загальноосвітньої школи // *Social Work and Education*, 2015. Vol.2. № 1, С. 24-28. URL: <http://journals.uran.ua/swe/article/view/74102/69570> (дата звернення: 20.04.2021).
4. Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; головний редактор. В. Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Мацегора А. В., Степченко Л. М. Профорієнтація як напрям діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzssp_2012_6_19 (дата звернення: 20.04.2021).
6. Піддячий М. І. Навчально-виховний комплект старшокласників: соціально-професійна орієнтація. URL: [psp_2015_15\(2\)_15.pdf](http://psp_2015_15(2)_15.pdf) (дата звернення: 21.04.2021).

ЖИТТЄВЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Люленко Олена Сергіївна

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

Аналіз проблеми самовизначення особистості досить широко розкрито у філософській – Д. Валєєв, О. Гусейнов, О. Дробницький, О. Здравомислов, Н. Зотов та ін., соціологічній – К. Абульханова-Славська, І. Кон, Л. Коган, М. Титма, Є. Шорохов та психологічній літературі – В. Лебедева, Є. Кузьмін, В. Мерлін та ін. Це характеризує означену проблему самовизначення, як одну з найбільш актуальних для кожного покоління.

З огляду на актуальність проблеми для вітчизняної спільноти, метою нашої статті є аналіз поняття «життєве самовизначення», а також визначення ролі цінностей у процесі особистісного самовизначення. За філософськими словниками цінності є духовним формоутворенням, що існує через моральні та естетичні категорії, утопічні образи, суспільні ідеали та постає критерієм оцінювання людської діяльності; це позитивне та негативне розуміння речей, подій, духовних витворів суспільства або окремої людини; як термін, що вказує на людську, соціальну та культурну значущість певних явищ навколишнього світу. Цінність є «тією складовою

життєдіяльності, що пронизує її на всіх етапах: від ідеального початку до реального завершення і розкриває значущість об'єкта для суб'єкта діяльності, за якої суб'єкт прагне досягти об'єкта» [1].

Науковці зазначають, що основною групою цінностей є загальнолюдські. Вони виявляються у сферах життєдіяльності, є непідвладними часу та не визнають просторових обмежень, а також притаманні в усі часи й усім суспільним групам. Таким чином, цінності є тими чинниками, що необхідні кожній особистості для життєвого самовизначення. Цінності, сформовані у процесі виховання, слугують підґрунтям для прийняття рішень, забезпечують стійкість поведінки особистості та її суспільне життя. Вони є джерелом норм та включені до ціннісно-нормативної системи особистості, поведінка якої залежить від того, якій системі вона надає перевагу та, яке місце посідає певна цінність у цій ієрархічній системі. Більшість науковців пов'язує цінності з вітальними потребами людства, життєвим інтересом, задоволенням прагнень та вподобань. Цінності є виміром людської духовності. Вони усвідомлено формуються з об'єктивних потреб людини і трансформуються в її інтереси та прагнення. Отже, цінності посідають чільне місце у процесі розвитку та формування особистості, оскільки визначають, якими засобами можна досягнути поставленої мети, дають змогу самовизначатися. Загалом цінності утворюють ціннісно-смыслову сферу особистості, створюючи функціональну систему, що формує сенс суспільного буття. Отже, особистість є суб'єктом життєдіяльності, яка самостійно вибудовує життєвий шлях, формує власні значущі цінності для реалізації життєвих планів у процесі суспільного буття.

Проблема життєвого самовизначення є важливим чинником психічного розвитку особистості, адже є важливою для формування смыслової системи й обґрунтування сенсу власного існування [2]. На кожній стадії життєвого самовизначення відбуваються зміни соціальних статусів і ролей, норм і правил поведінки, виникнення ціннісних новоутворень, набуття нових ідеалів, а також переосмислення власного ставлення до оточення тощо. Життєве самовизначення та життєві плани набувають значущості в юнацькому віці, коли відбувається становлення самосвідомості, стійкого образу «Я» та під час аналізу практичних можливостей власних майбутньої діяльності та внутрішніх ресурсів (здібностей, схильностей, знань, умінь і навичок) [3]. Тобто життєве самовизначення стосується безпосередньо соціальних аспектів, адже – це умови життєдіяльності в майбутньому, особистісний і загальний розвиток, відповідно до поставленої мети; це створення стратегії свого існування, освіти, професії, що максимально відповідали б особливостям особистості, її бажанням, здібностям. Від вказаних складників залежить суспільна активність особистості, адже без цього неможливе життєве самовизначення, не визначено завдання та мета існування. Необхідно звернути увагу, що в процесі життєвого самовизначення, мають бути чітко визначеними три основні ознаки: вибір способу життя; розв'язання протиріччя «хочу – маю» і створення умов для самореалізації; пошуку способів власної самореалізації. Зріла особистість здатна встановлювати «поріг» задоволеності матеріальними потребами і починає розглядати їх як одну з умов життя, спрямовуючи життєві сили на інші справи. Ця здатність особистості перемикає власні життєві прагнення з матеріальних цінностей на інші постає показником того, що вона почала жити особистим життям.

Життєве самовизначення виявляється у різних сферах життєдіяльності (професійній, навчальній, сімейній тощо). Отже, стрижнем життєвого самовизначення є вибір особистістю життєвої мети, яка формується, головного мотиву в загальній ієрархії мотивів, що спонукають людину до дії. Можемо припустити, що здатність до зміни життєвого шляху, мети залежить від пластичності-ригідності психіки, яка натомість залежить від вроджених особливостей швидкості психічних процесів і віку людини. Самовизначення є активним визначенням власної позиції щодо соціально

значущих цінностей і умов життєдіяльності в суспільстві. Для самовизначення характерним є заняття активної позиції, яка має ціннісно-смыслову природу [3]. Причому показниками активної життєвої позиції постають: цілеспрямованість та усвідомленість дій і вчинків; відповідальність та активність в різних видах діяльності; результати діяльності та суспільної активності особистості, що відповідають вимогам і умовам життя в суспільстві. Таким чином, активна життєва позиція – це стійка позиція особистості, спрямована на зміну та перетворення суспільних умов життя відповідно до переконання, поглядів і совісті.

Розглядаючи життєву позицію можна виокремити її вихідну об'єктивну характеристику – ті соціальні умови, за яких існує людина. Вони можуть бути сприятливими або несприятливими для розвитку особистості. Визначальним у характеристиці життєвої позиції є те, наскільки особистість домагається тих умов, за яких її потенціал отримує найбільші можливості для розвитку. Життєва позиція особистості – це сформоване відносно стійке утворення, що має власну структуру, а структура життєвої позиції визначає її особливості. Якщо основні життєві стосунки інтегровані та відповідають вихідним намірам особистості, то така життєва позиція характеризується цілісністю, цілеспрямованістю, гармонійністю тощо. У такому разі, коли життєві відносини непов'язані між собою, а спосіб здійснення не відповідає їм, то така життєва позиція є нестійкою.

Таким чином, феномен самовизначення дослідники характеризують як здатність особистості розв'язувати проблеми, що постають перед нею на певному етапі життєвого шляху. Результатом успішного самовизначення є дії узгодження власного «Я» зі соціальними правилами, вимогами до професії, шлюбу, громадської діяльності тощо. Вдале самовизначення в юнацькому віці уможлиблює успішну самореалізацію дорослої особистості. Самовизначення є певним аспектом самореалізації особистості, вибудовування майбутнього. Окрім того, життєве самовизначення особистості формується на засадах добровільного індивідуального вибору основоположних цінностей через суспільно-виховну інформацію і розвиток власного життєвого досвіду, під впливом соціальних інституцій освітньо-виховного простору. Залежно від власних установок і ціннісних орієнтацій, сформованості життєвої позиції та особливостей психічної організації формується менталітет людини. Відсутність життєвого самовизначення особистості спричиняє негативні наслідки: байдужість, соціальний есканізм, відсутність або обмеженість духовних запитів.

Література

1. Багнюк А. Л. Філософія. Онтологія. Гносеологія. Соціальна філософія. Тернопіль : Стародубець, 2005. 412 с.
2. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1979. С. 23-34.
3. Выготский Л. С. Собрание соч. в 6 томах. Проблемы развития психики. М., 1983. С. 368.

ПОМИЛКИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ПРИЧИНА ВИНИКНЕННЯ АГРЕСІЇ У ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Мушкет Ірина Володимирівна

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, м. Хмельницький
Науковий керівник – канд. пед. наук
Гайдамашко І. А.

Однією з найбільш актуальних проблем сучасного українського суспільства є агресія. Особливої уваги потребує дослідження її у дітей підліткового віку. Це зумовлено тим, що з кожним днем збільшується число підлітків, схильних до агресивних форм поведінки, зростає підліткова злочинність, а прояви агресії у

зкладах загальної середньої освіти стали фактично буденністю. Саме тому агресія учнів підліткового віку є однією з найбільш гострих проблем не лише соціальних педагогів та працівників закладу освіти, а й суспільства в цілому. З огляду на це, першочерговою стає проблема вивчення причин виникнення агресії у підлітків.

Проблема агресії є об'єктом наукового вивчення вітчизняних та зарубіжних науковців (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Л. Берковіц, Р. Благуца, О. Бовть, Г. Гайдукевич, О. Дроздов, С. Кравчук, М. Левітов, К. Лоренц, І. Мазоха, Н. Пов'якель, Є. Тополов та ін. Різні аспекти агресії підлітків висвітлено у працях І. Гайдамашко, Є. Гребьонкіна, В. Лютого, О. Мізерної, Т. Румянцевої, Н. Сейко, Л. Семенюк, Т. Смірної, Е. Фромма.

Аналіз наукової літератури свідчить, що фактори виникнення агресивної поведінки підлітків є колі наукових інтересів багатьох дослідників. Свідченням цього є наукові праці А. Бандури, Р. Берона, Г. Бреслава, Я. Волавки, Д. Дріля, З. Зімеєвої, Т. Кукурудзи, Д. Олвеуса, Л. Орбан-Лембрик, А. Реана, Д. Річардсона, Є. Тополова, О. Шайкіної та ін.

Виникнення агресії є складним процесом, у якому задіяні багато факторів, одним з яких є помилки сімейного виховання. Це зумовлено тим, що сім'я є інститутом первинної соціалізації дитини. Саме у сім'ї дитина засвоює основні моделі поведінки, набуває загальнолюдських цінностей та суспільних норм, а також на прикладі взаємодії з рідними вчиться будувати взаємовідносини з іншими людьми.

Згідно точки зору Л. Мардахаєва, типові помилки сімейного виховання розглядаються як дії (або ж бездіяльність), які здійснюють батьки в інтересах виховання дитини, але не усвідомлюють негативної ролі такої «виховної діяльності» або роблять вигляд, що не усвідомлюють [4]. Отож, проаналізуємо помилки сімейного виховання, що сприяють виникненню агресії у дітей підліткового віку.

На думку В. Лютого, основними чинниками сімейного виховання, що сприяють формуванню девіантної поведінки дітей (в тому числі, і агресії), є виховання в аморальній і конфліктній атмосфері, недостатній і некоректний педагогічний вплив, емоційна відчуженість дитини та жорстоке ставлення до неї. Науковець виділяє чотири типи сімей, виховання в яких сприяє формуванню девіантної поведінки дитини: кримінальні і аморальні сім'ї (сім'ї, в яких батьки схильні до кримінальної і аморальної поведінки); конфліктні сім'ї (сім'ї, взаємини між подружжям, родичами в яких характеризуються постійними конфліктами); сім'ї з недостатніми виховними ресурсами (неповні сім'ї, багатодітні, сім'ї тощо); педагогічно некомпетентні сім'ї (сім'ї, де батьки займають неправильну педагогічну позицію або використовують неприпустимі методи виховання) [3, с. 7]. Наслідком виховання дітей у таких сім'ях є їх висока агресивність та конфліктність, тривожність, педагогічна занедбаність дитини, низький рівень емпатійності, пошук дитиною поза сім'єю зразків для наслідування, які мають деструктивний характер.

Узагальнюючи досвід роботи психолого-педагогічного Центру сімейного консультування, О. Шайкіна акцентує увагу на таких найбільш поширених помилках сімейного виховання: невміння батьків враховувати особливості різних вікових етапів життя дитини; проблема «втоми» від виховання власних дітей; невміння створювати і використовувати можливості виховних ситуацій; протиставлення батьківських стосунків, неузгодженість у виховних впливах; невизнання дорослішання дітей; проектування батьками власних небажаних якостей на дитину; перерозподіл влади в сім'ї між батьками і дитиною (обмін ролями); емоційне відторгнення дитини одним з батьків у зв'язку з установкою по відношенню до статі дитини; жорстоке поводження; неоднакового ставлення до дітей, виділення улюбленців [6]. Варто зазначити, що дані помилки сімейного виховання було визначено у ході консультування різних типів сімей, що дає можливість зрозуміти глибину проблеми, визначити джерела прояву агресії, щоб в подальшому розробити чіткий план соціально-педагогічної роботи з

профілактики агресії підлітків.

На думку Л. Мардахаєва, до найбільш суттєвих помилок виховання у сім'ї належать: недооцінка ролі особистого прикладу батьків; відсутність єдності вимог у виховній діяльності батьків; усунення дітей від посильної домашньої праці; невміння користуватися методами виховання, особливо заохоченням і покаранням; застосування фізичного покарання; відсутність такту у стосунках з дитиною; сварки батьків у присутності дітей; неправильна поведінка окремих батьків в побуті (пияцтво, скандали); переоцінка батьками своїх виховних можливостей; невиправдана ідеалізація своїх дітей [4, с. 159].

Цікавою є думка Т. Кукурудзи щодо основних помилок сімейного виховання як причини агресії підлітків. Так, дослідниця звертає увагу на такі «сімейні» причини дитячої агресивності: неприйняття дітей батьками, байдужість чи ворожість з боку батьків, руйнування емоційних зв'язків у родині, неповага до особистості дитини, надмірний контроль (гіперопіка) або повна відсутність його (гіпоопіка), жорстокий характер матері або батька, заборона на фізичну активність, відмова в праві на особисту свободу [2].

Як одну із помилок сімейного виховання, З. Зімєлева виокремлює психологічні особливості батьків, що провокують дітей на агресію, а саме: вони відкидають оптимістичну, позитивну установку стосовно майбутнього власної дитини; діти не знають, якими би їх хотіли бачити батьки; проводять з дітьми мало часу; дитині присвячується час для того, щоб здійснити зовнішній контроль за успішністю і допомоги по дому; батьки не мають чіткої системи категоричних заборон і санкцій, вони не вдоволені, коли дитина проявляє «небажані» емоції; у дорослих членів сім'ї, як правило, не співпадають погляди на процес виховання, що провокує дитину маніпулювати дорослими для досягнення своїх цілей; за погану поведінку дитина має бути покарана, проте часті покарання не приносять бажаного ефекту, діти не бояться або з байдужістю ставляться до покарань [1].

Науковці (Д. Скребець, М. Дяченко, Н. Білоусов) виокремлюють низку негативних і патогенних чинників розвитку особистості у сім'ї. До негативних чинників належать: неприйняття індивідуальності власної дитини батьками; невідповідність між очікуваннями батьків та можливостями й потребами дитини; нерівномірне виховання у різні періоди життя; відсутність єдності між батьками у визначенні підходів щодо виховання. Серед патогенних чинників виокремлюють нерівномірне ставлення до дитини; тривожність як неадекватна вимогливість батьків; поява емоційної залежності дитини від батьків; надмірна принциповість у відносинах, сумніви щодо їхнього досвіду, нав'язування своєї думки; навіювання однією особою іншій своїх переконань, поглядів тощо [5].

Таким чином, на основі опрацьованої літератури, з'ясовано найбільш поширені помилки сімейного виховання, що призводять до появи агресії у дітей підліткового віку: незнання та невміння враховувати вікові особливості дітей; психологічні особливості батьків; неузгодженість виховних впливів; неправильний стиль виховання (гіпер- або гіпоопіка); жорстокість, фізичне та психологічне насилля; байдужість; всюдозволеність; необґрунтовані покарання, емоційне відторгнення; поблажливе або байдуже ставлення до агресивних проявів дітей; демонстрація аморальних поведінкових моделей тощо. Розуміння соціальним педагогом помилок сімейного виховання дає можливість чітко окреслити подальшу роботу та вибудувати систему соціально-педагогічних впливів щодо попередження та подолання агресії дітей підліткового віку.

Література

1. Зимелева З. А. Агрессивное поведение подростков и личность родителей. *Психологическая наука и образование*. 2001. № 4. С. 22–28.
2. Кукурудза Т. Причини виникнення підліткової агресії. *Social Work and*

Education, 2014. № 1. С. 76-81. URL: <http://journals.uran.ua/swe/article/view/67775> (дата звернення: 24.04.2021).

3. Лютий В. П. Соціальна робота з групами девіантної поведінки: навч. посіб. К.: Академія праці і соціальних відносин, 2000. 50 с.

4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2005. 269 с.

5. Скребець Д. М., Дяченко М. О., Білоусова Н. В. Сім'я як основа розвитку особистості. *Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 2. С. 65–68. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/914/1/12.pdf> (дата звернення: 25.04.2021).

6. Шайкіна О. О. Типові помилки сімейного виховання і шляхи підвищення виховних можливостей сім'ї. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2013. № 4 (57). С. 214-219.

СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Пахотіна Тетяна Григорівна

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, м. Суми
Науковий керівник – д-р пед. наук,
проф. Бойченко М. А.

Старший підлітковий вік, який, на думку більшості дослідників, відповідає 10-11 класам, або ж періоду розвитку від 15 до 18 років, має виняткову значущість для становлення особистості. Це найбільш складний період із усіх дитячих вікових груп, адже він пов'язаний з етапом становлення особистості, який характеризується глибокими змінами в усіх її характеристиках. Ці зміни стосуються фізіології організму, відносин у підлітків із дорослими людьми й однолітками, рівня розвитку пізнавальних процесів, інтелекту та здібностей тощо, відображаючи перехід особистості від дитинства до дорослості. При цьому центр фізичного й духовного життя дитини переміщується з дому в зовнішній світ, переходить у середовище однолітків і дорослих [1, с. 415].

Старший підлітковий вік та юність – це період стабілізації, перехід до дорослого віку, період вирішення безлічі проблем та визначення свого «Я», пошуку власного місця у світі. Проходячи цей віковий період, учень досягає того ступеню ідейної та психологічної зрілості, який достатній для початку самостійного життя, подальшого навчання у ЗВО чи, навіть, початку роботи після закінчення школи.

У цей період центр спілкування переходить з батьків та родини на вчителів та ровесників, тому у виховному процесі учнів старшого шкільного віку зростає роль учителя, і в той самий час набуває ваги соціальний статус підлітка в колективі ровесників, наявність їхньої підтримки. Це період активного формування світогляду, у процесі морального та патріотичного виховання школярів у них формується активна громадянська позиція, що дозволяє їм краще орієнтуватися в подальшому виборі життєвого шляху.

Старший шкільний вік – період громадянського становлення людини, її соціального самовизначення, активного включення в суспільне життя, формування духовних якостей громадянина та патріота.

Порівняно з попереднім віковим проміжком, рання юність має свій шлях розвитку, перед старшокласниками постають нові життєві задачі, вирішуючи які, вони продовжують свій психосоціальний розвиток. Перш за все – це серйозне завдання вибору подальшого життєвого шляху, у зв'язку з чим змінюється також і взаємодія учня з соціальним оточенням, відбувається заміна значимих особистостей та перебудова взаємовідносин з дорослими.

Таким чином, учень старших класів дійсно прощається з дитинством, опиняється на порозі істинної дорослості, вирішує, яким він буде у своєму дорослому

житті. Тому дуже важливо в цьому віці сформувати та закріпити громадянську та патріотичну позиції. Але, з огляду на те, що старший шкільний вік має багато особливостей та ускладнень, і, до того ж, є завершальним етапом формування особистості перед дорослістю, варто розпочинати патріотичне виховання набагато раніше, ще на самому початку шкільного життя, а також працювати над підтримкою такого виховання в сім'ї.

Зазначимо, що складності підліткового віку, являючи собою серйозну педагогічну проблему, характеризуються низкою об'єктивних основ. Перша з них – наявність відмінності між вимогами суспільства до дітей і дорослих, у їхніх обов'язках і правах. Відомо, що «доросле» життя складніше, ніж життя дітей, і далеко не всі дорослі люди можуть підтримувати гармонійні відносини з навколишнім світом. Підліткам же доводиться у відносно короткий період освоїти цю сферу в усій її складності. Другою об'єктивною основою складності підліткового віку є виключно швидкий темп змін, який відбувається в цей період: у фізичному й психічному стані підлітка, у характері реакції на зовнішні подразники тощо. Отже, можна сказати, що підлітки й дорослі живуть у різному масштабі часу, а тому виникають відмінності в оцінках одних і тих самих подій, явищ. Третьою об'єктивною основою складності підліткового віку є накопичення до цього віку вад виховання, які раніше виразно не виявлялися внаслідок недостатньої самостійності дитини й відносно неширокої сфери її діяльності та спілкування. Насамперед, це порушення розвитку емоціональної сфери, яке чітко виявляється саме в підлітковому віці. Другим дефектом виховання є безвідповідальність – це невміння чи небажання людини передбачити або враховувати наслідки своїх вчинків. Наступна принципова вада виховання, що чітко виявляється в підлітковому віці, – недостатня впевненість особи в собі, підвищена тривожність, які виникають через вузькість її соціальних зв'язків і недостатнє їх пізнання. У свою чергу, недостатність уваги, підтримки, заохочення з боку оточення людей провокує формування в дитини таких рис особистості, як невпевненість і тривожність, відсутність відчуття безпеки, захищеності тощо [2, с. 416-417].

Як соціально-демографічна група молодь має низку особливостей. Вона володіє високою соціальною мобільністю, є джерелом інновацій і найбільш сприйнятлива до них. У той самий час відсутність життєвого досвіду позначається на тому, що в сучасному молодіжному середовищі недостатньо розвинена культура відповідальної громадянської поведінки. Молоді нерідко притаманні низький рівень інтересу до подій економічного й культурного життя, суспільно-політичної ситуації в країні, нерозбірливість у виборі засобів досягнення цілей. Тому важливо подбати про включення питань патріотичного виховання до пріоритетних завдань усіх закладів освіти України [3, с. 520].

Розглядаючи патріотичні почуття, спираємося на твердження психолога П. Якобсона, що розвиток почуттів відбувається в процесі спеціального впливу на емоційну сферу людини [4, с. 400].

Виховання в учнів першооснов патріотизму та інтернаціоналізму поєднує в собі завдання пізнавального й виховного змісту. Для формування в учнів почуттів необхідно передусім збагатити їхній кругозір певними знаннями, сформувати в них правильні уявлення про суспільні явища і події. Але засвоєння дітьми певних знань, лише одного впливу на їхню свідомість ще недостатньо. Як визначає психолог О. М. Леонтьєв, знання і думки, засвоєні мисленням, можуть не стати надбанням самої людини. Для виховання патріотичних та інтернаціональних почуттів поряд зі збагаченням дітей певними знаннями та уявленнями необхідно впливати на їхні почуття, формувати в них емоційно-позитивне ставлення до суспільних явищ, фактів, подій.

Проте, у зв'язку з довготривалою системною кризою українського суспільства, у сучасних старшокласників чітко виявляється протиріччя між потребою в утвердженні людини-патріота і недостатнім його формуванням у реальній практиці. Виходячи з цього, варто зазначити важливість аналізу патріотизму як наукової категорії [5, с. 43].

Отже, можна зробити висновки, що старший підлітковий вік є одним із найважливіших шаблів формування особистості, адже в цей період відбувається посилене засвоєння соціальних цінностей, формування активної життєвої позиції. А розвиток самосвідомості, у свою чергу, знаходить своє вираження у зміні мотивації основних видів діяльності – навчання, спілкування, праці. У цей період закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до людей, до суспільства. Тому цей період зростання надзвичайно сприятливий для поглибленого патріотичного виховання. Медіа можуть стати активним помічником, адже вони глибоко увійшли до життя та дозволяють старшокласникам, але впливом ЗМІ важко управляти. Для регулювання виховних впливів медіа потрібно допомагати у виборі ЗМІ та їх змістового наповнення.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997.
2. Дубовик Ю. М. Особливості організації виховної роботи з учнями підліткового віку в сучасній школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 38
3. Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів: метод. реком. до впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах / упор.: О. М. Косицька, С. М. Сіренко. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2012.
4. Національно-патріотичне виховання: соціально-політичний та етнічний виміри. Г. В. Корж. Харків: Гуманітарний вісник ЗДІА. 2011. № 45.
5. Курліщук І. І. Специфіка засобів масової комунікації як особливого інституту соціалізації. *Вісник Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2005. № 7. С. 150-155.

БУДИНОК ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Пінчук Аліна Володимирівна

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

Зміни у більшості галузей соціального життя суспільства, що відбувається на сучасному етапі розвитку України, супроводжується не лише позитивними тенденціями, але і певними соціальними ризиками та втратами. У таких умовах особливої актуальності набуває потреба в ефективній, науково обґрунтованій системі соціального виховання, що може захистити молоде покоління від негативних та руйнівних наслідків кризових явищ в країні, та створити умови для позитивного розвитку і духовно-ціннісного орієнтування особистості, готової до суспільного життя.

На соціальний характер виховання звертали увагу зарубіжні (О. Конт, Д. Локк, Ф. Дістервег, П. Наторп) та вітчизняні науковці і громадські діячі різних часів (Г. Гринько, В. Дурдуківський, В. Дюшен, В. Зеньківський, А. Макаренко, Я. Мамонтов, С. Шацький та ін. Нині соціальне виховання досліджується як відносно самостійний феномен і як ядро соціальної педагогіки (О. Безпалько, Є. Бондаревська, М. Галагузова, І. Ліпський, А. Мудрик, Г. Селевко та ін.).

Як зазначають науковці, у широкому значенні соціальне виховання охоплює всі види виховання (моральне, трудове, фізичне та ін.). У цьому випадку його мета полягає у формуванні людини, готової до виконання суспільних функцій працівника і

громадянина.

Трактування сутності соціального виховання досить різноаспектне. Так, П. Шептенко, Г. Вороніна визначають соціальне виховання як створення умов і стимулювання розвитку людини, її соціального становлення з використанням усіх соціальних впливів і діянь. О. Безпалько розглядає соціальне виховання з орієнтацією на людину і вбачає його призначення у створенні оптимальних суспільних умов та заходів для оволодіння молоддю необхідними соціальними знаннями і досвідом [1, с. 31].

З точки зору Г. Селевко, термін соціальне виховання наділений широким соціально-педагогічним змістом, а тому визначається як соціально-контрольована складова частина соціалізації.

Дослідниця С. Лобанова провела аналіз соціально-педагогічних та загально-педагогічних позицій з визначення соціального виховання і запропонувала власне: «це комплексний процес становлення й розвитку особистості за участю й підтримкою всіх соціальних інститутів (сім'ї, школи, засобів масової інформації, державних закладів, церкви тощо), орієнтованих на передачу новим поколінням суспільних цінностей» [4, с. 20].

Таким чином, можемо зазначити, що у широкому розумінні соціальне виховання можна трактувати як процес, складову частину соціалізації особистості, умови розвитку особистості тощо. Разом з тим, маємо зазначити, що перелік різних підходів можна було б продовжити, що свідчить про глибину і об'ємність даного феномену.

У вузькому значенні соціальне виховання розуміють як розвиток людини в спеціально створених виховних організаціях у процесі планомірного створення умов для її відносно цілеспрямованого позитивного розвитку та духовно-ціннісного орієнтування, як багаторівневий процес засвоєння знань, норм поведінки, відносин у суспільстві, у результаті якого особистість стає повноправним членом суспільства. У цьому контексті важливе значення у соціальному вихованні відіграє система позашкільної освіти, де ми виокремлюємо Будинки дітей та юнацтва як соціальний інститут, що має явно виражену соціально-виховну функцію.

Соціально-виховний потенціал позашкільних навчальних закладів представлений у наукових роботах І. Бега, О. Биковська, А. Макаренка, Г. Пустовіта, О. Савченко, О. Сухомлинської, С. Шацького та ін. [1, с. 30] Науковці визначають заклад позашкільної освіти як складову системи позашкільної освіти, призначену для надання знань, формування вмінь та навичок за інтересами, а також систему, призначену для творчої та інтелектуальної самореалізації, духовного і фізичного розвитку, допрофесійної підготовки, громадської діяльності, для забезпечення соціального захисту, організації змістовного дозвілля, яке відповідає здібностям, рівню обдарованості, стану здоров'я вихованців [5]. Його завдання полягають у допомозі дитині успішно і ефективно інтегруватися в соціум, у захисті прав дитини на гідне життя в суспільстві, в організації її соціальної, фізичної, пізнавальної та творчої діяльності, допомозі у прийнятті самостійних рішень в організації свого життя.

Структура позашкільної освіти складається з позашкільних навчальних закладів та інших навчальних закладів: центрів позашкільної освіти у позаурочний та позанавчальний час (школа соціальної реабілітації, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, створені на їх базі фонди, асоціації, секції, гуртки і клуби, спортивно-оздоровчі, культурно-освітні, науково-пошукові об'єднання, а також об'єднання та клуби за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності) [7, с. 16]. Будинки дітей та юнацтва належать до найважливіших соціальних інститутів, за допомогою яких здійснюється організована соціалізація підростаючих поколінь.

Основа соціально-виховної діяльності сучасних будинків дітей та юнацтва

полягає в ідеї створити демократичне, гнучке освітньо-виховне поле, яке було б відкритим для будь-якої дитини у системі системи соціалізації [2, с. 77].

Мета діяльності будинків дітей та юнацтва - формування соціально зрілої особистості громадянина України, створення умов і механізму стійкого розвитку щодо забезпечення потреб особистості в самореалізації, підвищення інтелектуального, духовного, фізичного та соціального рівня вихованців шляхом їх участі у різних видах творчої діяльності [2, с. 48].

Діяльність будинків дітей та юнацтва здійснюється з урахуванням запитів населення міста, селища в послугах позашкільної освіти. У соціальному замовленні на перший план виходить розвиток здібностей та інтересів дітей в різних освітніх областях, практичні навички при використанні нових знань в обраній сфері діяльності, зайнятість дітей після школи, забезпечення профільної та допрофесійної підготовки для вступу до закладів вищої освіти за напрямом діяльності.

Крім того, варто акцентувати увагу на ще одному важливому аспекті діяльності будинків дітей та юнацтва, який полягає в подоланні суперечностей між розумінням дітьми свого вільного часу як відпочинку і діяльністю такого закладу як інституту соціального виховання [3, с. 200-201].

Таким чином, є різні підходи до визначення сутності соціального виховання, хоча більшість дослідників при цьому орієнтуються на інтереси й потреби суспільства та держави, на соціальне замовлення та вбачають призначення соціального виховання в регуляції соціальної поведінки індивіда відповідно до цінностей і норм, що існують у соціумі. Соціальне виховання здійснюється через соціокультурну систему соціальних інститутів, які зорієнтовані на цінності суспільства. Важливе місце у цій системі належить будинкам дітей та юнацтва.

Література

1. Борбич Н. В. Тенденції розвитку соціального виховання в сучасній науці. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2008. № 1. С. 31-33
2. Золотарева А. В. Организационно-педагогические условия социального становления детей в многопрофильном учреждении дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 1999. 83 с
3. Клімчук В. А. Соціальне виховання дітей та молоді у сфері позашкільної освіти в Україні у першій половині ХХ ст. URL : <https://cutt.ly/fxYuvXk>
4. Лобанова С. І. Сучасні підходи до визначення сутності поняття «соціальне виховання» *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. Луганськ, 2010. № 3. С. 19-27.
5. Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 р. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>
6. Шевчук О. М. Соціальне виховання як основа соціалізації особистості. URL : <https://cutt.ly/sxL3K22>
7. Шереметьєва С. Г. Підготовка майбутніх учителів технологій до педагогічної діяльності у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 20 с.

ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ ЯК СУБ'ЄКТ ЗДІЙСНЕННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВИТИ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

Тихомирова Інна Олександрівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

Науковий керівник – д-р пед. наук, доц.
Лісовець О. В.

Однією з актуальних проблем України є громадянська освіта молоді, спрямована на формування громадянськості як інтегративної якості особистості, що містить в собі внутрішню свободу і повагу до державної влади, любов до Батьківщини і прагнення до миру, почуття власної гідності і дисциплінованість, гармонійний прояв патріотичних почуттів і культури міжнаціонального спілкування. Вироблені в суспільстві ідеї, норми, погляди і ідеали визначають громадянську свідомість підрастаючого покоління, проте для досягнення їх гармонії необхідна цілеспрямована педагогічна діяльність. При цьому важливо, щоб ідеали суспільства приймалися особистістю як свої власні, сформована громадянська свідомість давала молодій людині можливість оцінювати соціальні явища і процеси, свої вчинки і дії з позиції інтересів суспільства.

У загальному розумінні громадянська освіта – це «освіта, спрямована на формування знань, умінь, навичок і громадянських компетенцій, потрібних для життя в демократичній державі» [1, с. 11]. Аналіз наукових і методичних джерел із питань громадянської освіти засвідчує наявність досліджень його різних аспектів, які обґрунтовано у працях І. Беха, М. Боришевського, С. Гончаренка, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Кременя, В. Кузя, М. Сметанського, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука, М. Ярмаченка.

Важливість виховання дітей і підлітків на ідеях патріотизму, любові до Батьківщини, а також прагнення до активної участі в житті суспільства підкреслюється в ряді нормативних документів, в тому числі і в Законі України «Про позашкільну освіту», що свідчить про потенціал системи закладів позашкільної освіти і дитячих громадських організацій у цьому напрямі. Адже громадянська освіта згідно «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» (2018) розуміється не лише як навчання, але і як громадянське виховання на основі національних та загальнолюдських цінностей. А тому впровадження програм громадянської освіти має здійснюватися у співпраці, в тому числі, з громадськими організаціями та об'єднаннями [2]. Наголосимо, що у цьому випадку актуалізується і інша сторона – проблема формування національної свідомості, патріотизму, бажання долучатися до реформування суспільства є передумовою формування та активного розвитку громадських організацій.

Членство у громадській організації сприяє становленню політичної та громадянської свідомості й поведінки особистості, формуванню громадянської культури. Високий рівень громадянської соціалізації індивідів є передумовою поступу в розвитку суспільних відносин та запорукою їхньої стабільності [1, с. 11]. В Україні велика кількість громадських організацій, які працюють з дітьми та молоддю, приділяють увагу питанням громадянського виховання, формуванню демократичних та громадянських цінностей у своїх членів. Але особливе місце посідають об'єднання скаутського типу. На підтвердження цього в Україні у кінці 2019 р. було прийнято спеціальний закон «Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху», яким визнано історичний внесок пластового руху в громадянську освіту дітей та молоді, здобуття і становлення української державності [3]. Серед завдань підтримки пластового, скаутського руху можна виокремити: сприяння громадянській освіті дітей та молоді як відповідальних і

активних громадян, які сповідують та відстоюють демократичні цінності. У Пласті громадянська освіта молоді здійснюється шляхом:

набуття знань про демократичні здобутки та особливості становлення демократії в Україні;

створення умов для набуття вихованцями досвіду громадянських дій, демократичної поведінки та конструктивної взаємодії;

формування правової культури, пропаганди здорового способу життя та оздоровлення молоді.

У цілому діяльність скаутської організації Пласт спрямована на національне виховання та етнокультурну ідентифікацію молодого покоління українців, а також відіграє важливу роль у розвитку системи національно-патріотичного виховання в сучасній Україні

Завдяки набуттю навичок і знань у сфері громадської активності формується нове покоління людей, які по справжньому зацікавлені у процвітанні своєї держави і прикладають до цього значні зусилля.

Таким чином, реалізація концепції громадянської освіти може бути ефективною лише за умов створення широкого культурного контексту причетності всього суспільства до утвердження демократії, надання вихованцям прикладів ефективної громадянської дії, тому до справи громадянської освіти доцільно залучати не лише громадські організації, але і широкі кола населення, родини, засоби масової інформації та ін.

Література

1. Громадянська освіта: теорія і методика навчання. Київ, 2008. 174 с.
2. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні. 2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80#Text>
3. Про визнання пластового руху та особливості державної підтримки пластового, скаутського руху: Закон України від 17 грудня 2019 р. № 385-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/385-20#Text>
4. Про позашкільну освіту: Закон України від 22 червня 2000 р. № 1841-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

ZNACZENIE HIGIENY SNU DLA ROZWOJU I FUNKCJONOWANIA DZIECI I MŁODZIEŻY W WIEKU SZKOLNYM

Tustanowska Marta

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w
Chełmie

Promotor – dr Bejger H.

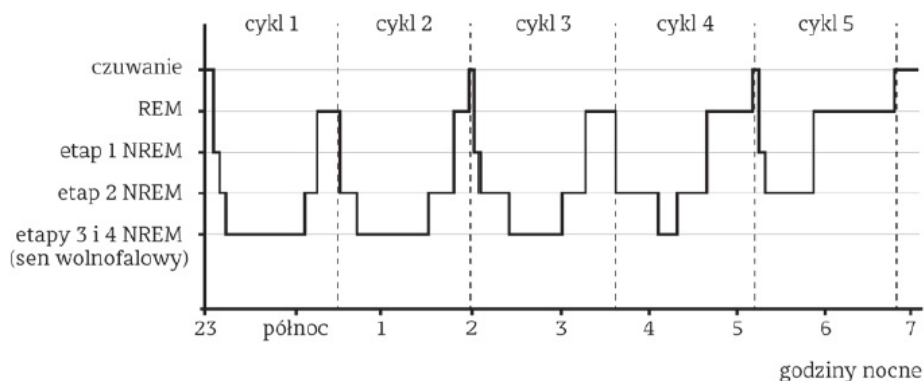
Sen towarzyszy człowiekowi od zawsze i choć poświęcamy na niego średnio 1/3 naszego życia, jeszcze do niedawna nie mieliśmy pojęcia jak ważną rolę pełni. Przez wieki uznawano sen za mechanizm służący jedynie niezbędnej regeneracji sił fizycznych, a dążenie do skracania jego długości za przejaw wytrzymałości i wręcz powód do dumy. Dopiero na początku lat 50-tych XX wieku przeprowadzono pierwsze badania nad snem przy użyciu urządzenia do zapisu fal mózgowych [1, s.20-21]. Od tamtej pory naukowcy wiedzą coraz więcej o jego skomplikowanej naturze. Zwłaszcza ostatnie 20 lat przyniosło lawinę odkryć, które zrewolucjonizowały stan wiedzy i podejście do tego fundamentalnego dla zdrowia i właściwego funkcjonowania mechanizmu. Sen wpływa m.in. na prawidłowy rozwój psychofizyczny, funkcjonowanie układu immunologicznego, skuteczność procesów związanych z pamięcią i uczeniem się, regulowaniem emocji, logicznym myśleniem, podejmowaniem racjonalnych i trafnych decyzji. Panuje obecnie naukowy konsensus, że nie istnieje żadna funkcja biologiczna w mózgu i organizmie człowieka, na którą nie miałby korzystnego wpływu odpowiedniej jakości sen [2, s. 15]. Jest on podstawowym i

najskuteczniejszym orężem w walce o zdrowie, a jednocześnie zupełnie darmowym i dostępnym dla każdego.

Niestety, świadomość społeczna w tym zakresie jest nadal zdecydowanie niewystarczająca. Matthew Walker, jeden z najlepszych specjalistów w dziedzinie badań nad snem, podkreśla, że zaniedbywanie snu „należy uznać za najbardziej rażące przeoczenie we współczesnej debacie na temat zdrowia” [2, s. 15]. Obserwując otaczającą nas rzeczywistość oraz wyniki badań naukowych, można szybko dojść także do wniosku, że równie niepokojący jest brak świadomości i debaty na temat roli snu w kontekście edukacji. Niniejszy artykuł to próba zwrócenia uwagi na kluczową rolę snu dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania dzieci w wieku szkolnym (7-18 lat). Jego celem jest także zachęta dla pedagogów, rodziców oraz innych osób związanych z opieką i edukacją dzieci i młodzieży do podejmowania działań związanych z popularyzacją wiedzy na temat snu, profilaktyką jego niedoboru oraz promocją higieny snu („czynności i zasad, których wykonywanie i przestrzeganie poprawia jakość snu” [3]).

Dla lepszego zrozumienia korelacji poszczególnych sfer aktywności młodego człowieka ze snem, należy w pierwszej kolejności krótko przybliżyć wybrane podstawowe fakty związane z samym jego zjawiskiem. Sen jest „odmianą stanu czynnościowego układu nerwowego odmiennego od stanu czuwania. We śnie występuje zmniejszona wrażliwość na bodźce, zniesiona aktywność ruchowa, zwolniona czynność serca, oddychania i innych czynności fizjologicznych oraz czasowy zanik świadomości” [4, s. 446]. Sen dzieli się na dwa główne typy, które mają różny obraz fizjologiczny i różne podłoże: sen wolnych ruchów gałek ocznych NREM (non-rapid eye movement) i sen o szybkich ruchach gałek ocznych REM (rapid eye movement). Dodatkowo, w ramach tego pierwszego, wyróżnia się 4 fazy w zależności od udziału wolnych fal mózgowych: sen płytki (etap 1 i 2) i sen głęboki, inaczej sen wolnofalowy (etap 3 i 4) [5, s. 3]. „Kluczową funkcją snu NREM, który dominuje w pierwszej części nocy, jest odsiewanie i usuwanie zbędnych połączeń neuronalnych. Z kolei wypełniona marzeniami sennymi faza REM, która dominuje później w nocy, przyczynia się do wzmacniania tego rodzaju powiązań” [2, s. 53].

Wszystkie powyższe fazy występują naprzemiennie (od Fazy 1 NREM do fazy REM) w trakcie snu i powtarzają się kilkakrotnie podczas nocy w ramach tzw. cykli, co obrazuje poniższy wykres [2, s. 51]. Przyjmuje się, że przeciętnie jeden cykl trwa około 90 minut, dlatego powinno się spać wielokrotność tego okresu (np. 5 cykli czyli 7,5 godziny lub 6 cykli trwających około 9 godzin).



Pomiędzy poszczególnymi cyklami mogą występować bardzo krótkie momenty przebudzenia, których większość ludzi nawet nie odczuwa. Ten moment cyklu jest właśnie najodpowiedniejszą chwilą na pobudkę. Alarm wyrrywający nas z najgłębszych faz snu to bardzo duży szok dla organizmu. Prowadzi do nagłego, silnego wzrostu ciśnienia krwi i przyspieszenia akcji serca, co w ekstremalnych przypadkach może doprowadzić nawet do zawału [6, s. 179]. Poza tym, o wiele trudniej jest wtedy rozpocząć aktywnie dzień, a

uczucie zmęczenia i ciężkości może utrzymywać się dość długo po opuszczeniu łóżka. Dlatego najlepiej, jeśli wybudzimy się samoczynnie o odpowiedniej porze. Badania wskazują, że 50% ludzi ma biologiczną zdolność „programowania” długości faz swojego snu, aby móc obudzić się samoczynnie o ustalonej przed zaśnięciem godzinie [s. 180]. Dla osób, którym trudno sobie wyobrazić wyrzucenie z sypialni budzika w obawie przed zaspaniem do szkoły czy pracy, a chcą osiągać maksymalne korzyści ze snu, na rynku dostępnych jest powszechnie coraz więcej specjalnych urządzeń i aplikacji. Śledzą one jakość i przebieg snu, a po zsynchronizowaniu ich z budzikiem, pomagają powracać w stan czuwania w najoptymalniejszym dla organizmu momencie.

Zaraz po przebudzeniu, rozpoczyna się wydzielanie substancji chemicznej zwanej adenozyną. Jej stężenie rośnie z każdą godziną tworząc „presję snu”, która potęguje się aż do momentu ponownego zaśnięcia. Adenozyna dostając się do receptorów w mózgu, powoduje spowolnienie jego pracy [1, 46-47]. Dlatego, im więcej czasu pozostajemy bez snu, tym mniej sprawni intelektualnie jesteśmy. Po 16 godzinach bez snu mózg zaczyna szwankować. Zdolności kognitywne osoby po 19 godzinach aktywności są takie jak u człowieka mającego 0,8 promila alkoholu we krwi [2, s. 147-149]. Po 10 dniach 7-godzinne snu u dorosłych, których zapotrzebowanie na sen jest mniejsze niż u młodszych osób (wynosi ok. 8 godzin), ich zdolności kognitywne spadają do takiego poziomu, jak po nocy zupełnie bez snu [2, s.149]. Zaburzenia koncentracji spowodowane brakiem wystarczającej ilości snu są częstszą przyczyną wypadków niż alkohol i narkotyki. Badania japońskich naukowców wykazały, że 28% sprawców wypadków samochodowych spało regularnie mniej niż 6 godzin na dobę, a aż 65% z nich - poniżej 7 godzin. Jednocześnie, 80% tych kierowców deklarowało, że śpi wystarczająco dużo i nie odczuwa zmęczenia [7, s. 336]. To dowodzi również, że ludzie regularnie śpiący mniej, niż powinni, przeważnie nie zdają sobie sprawy, że pomimo braku poczucia niewyspania, ich zdolności intelektualne są w sposób znaczący ograniczane.

To, ile czasu na sen powinno się przeznaczyć, zależy od wielu indywidualnych czynników, ale jednym z najważniejszych jest wiek. Dzieci w młodszym wieku szkolnym potrzebują 10-11 godzin snu, a nastolatki - 8-10 godzin [8, s. 41]. Niestety, z badań wynika, że dzieci w tym wieku śpią średnio tylko 7-7,25 godziny [9, s. 485].

Jako jedną z głównych przyczyn niedoboru snu u dzieci wskazywane jest przez specjalistów zbyt wczesne rozpoczynanie zajęć szkolnych. Jeszcze 100 lat temu, kiedy zajęcia w amerykańskich szkołach rozpoczynały się o godz. 9 rano, 95% dzieci budziło się bez pomocy budzika, czyli w najbardziej zgodny z biologią i najzdrowszy sposób. Z czasem, pod naciskiem różnych grup interesów, zaczęto stopniowo przesuwając pierwsze lekcje na coraz mniej racjonalne (z biologicznego punktu widzenia) godziny [2, s. 320]. Moment, w którym powinny budzić się dzieci zależy bezpośrednio od ich rytmu dobowego, który, podobnie do zapotrzebowania na długość snu, zmienia się z wiekiem. U człowieka dorosłego naturalna potrzeba snu pojawia się około godziny 22 lub 23. U dzieci senność przychodzi wcześniej, bo około 21:30 i chociaż jeśli rzeczywiście zasną o tej porze, mogą nie mieć szansy przespać wymaganych dla ich wieku 10 godzin zanim będą musiały wstać odpowiednio wcześniej, by zdążyć do szkoły na 7:30 rano. Najgorzej przedstawia się sytuacja nastolatków. Ich rytm dobowy jest przesunięty do przodu względem dorosłych i biologicznie zaprogramowani są na zasypianie kilka godzin później. Zgodnie z ich rytmem dobowym potrzeba snu wzbiera u nich dopiero około północy lub nawet później [2, s. 102]. W połączeniu z obowiązkiem wczesnego pojawiania się w szkole następnego dnia sprawia to, że nastolatki tracą codziennie 2-3 godziny snu i muszą budzić się w czasie, kiedy ich naturalna aktywność jest nadal na bardzo niskim poziomie. To tak, jakby ich 50-letni nauczyciel musiał wstawać o godz. 4:30 [10, s. 3]. Taki stan rzeczy prowadzi do chronicznego niedoboru snu i bardzo szkodliwych konsekwencji z nim związanych.

Na skracaniu snu przez budzenie się o wcześniejszych porach, nastolatki tracą w szczególny sposób. Wspomniana wcześniej asynchroniczność cykli snu, a dokładniej

koncentracja występowania fazy REM w ostatniej części nocy, sprawia, że śpiąc 20-25% krócej, traci się od 60 aż do 90% snu REM [2, s. 54]. Odpowiada on m.in. za rozwój i prawidłowe funkcjonowanie obwodów związanych z emocjami oraz kreatywnością. Dzięki fazie REM jesteśmy w stanie lepiej regulować nasze emocje oraz trafniej rozpoznawać je u innych, co znacznie pomaga odnaleźć się w przestrzeni społecznej i odnieść sukces w relacjach międzyludzkich. Eksperymenty, w których badani pozbawiani byli snu REM, „tracili zdolność precyzyjnego odróżniania stanów emocjonalnych” [2, s. 225]. Udowodniono także, że jakość tego rodzaju snu przekłada się na kondycję psychiczną. Okazało się, że marzenia senne, które występują w tym etapie, mają działanie terapeutyczne - odtwarzając traumatyczne doświadczenia pozwalają na powrót przeżyć trudne emocje i dzięki temu łagodzą reakcje fizjologiczne z nimi powiązane. Z każdym kolejnym razem, kiedy nieprzyjemne wspomnienia powracają w snach, mają coraz mniejszy wpływ na kondycję psychiczną w trakcie czuwania. Naukowcy upatrują w tym antydepresyjnej funkcji snu [2, s. 216-220]. Kwestia ta wydaje się być szczególnie ważna, biorąc pod uwagę wciąż narastający problem występowania zaburzeń depresyjnych u dzieci i młodzieży.

Innym istotnym procesem, jaki ma miejsce podczas fazy REM, jest porządkowanie i łączenie ze sobą nabytych w ciągu dnia informacji z już istniejącą w naszej pamięci bazą danych. W efekcie jesteśmy bardziej kreatywni i znacznie zwiększa się nasza szansa na rozwiązanie problemu następnego dnia. Eksperymenty dostarczają naukowych dowodów istnienia opisywanej korelacji. W jednym z nich dowiedziono, że osoby mające za sobą odpowiednią dawkę snu są 3 razy bardziej skuteczne w kreatywnym poszukiwaniu rozwiązań problemów [2, s. 238-239].

Sen jest szczególnie istotny dla dzieci i młodzieży ze względu na procesy związane z dojrzewaniem mózgu. Do ok. 6-7 roku życia następuje synaptogeneza polegająca na namnażaniu się połączeń pomiędzy neuronami na największą możliwą skalę. Po tym czasie aż do około 25 roku życia trwa okres tzw. przycinania synaps, którego celem jest poprawa efektywności pracy mózgu. W trakcie snu zbędne połączenia są usuwane i następuje optymalizacja połączeń neuronalnych zgodnie z indywidualnym zapotrzebowaniem danej osoby. Prowadzi to do udoskonalania się umiejętności kognitywnych, rozumowania, krytycznego myślenia i podejmowania właściwych decyzji [2, s. 97-99]. Dowiedziono, że zaburzenia snu wpływają na upośledzenie tego krytycznego procesu [11].

Niedobór snu u młodych osób zwiększa skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych [12] oraz pobudza produkcję hormonu odpowiedzialnego za łaknienie, przez co istotnie zwiększa ryzyko występowania nadwagi [13], co jeszcze pogłębia coraz poważniejszy problem otyłości wśród uczniów. Chroniczne zaburzenia snu mogą doprowadzić do pojawienia się u zdrowych dzieci objawów tożsamyh z ADHD i postawienia mylnej diagnozy [2, s. 327], a u dzieci prawidłowo zdiagnozowanych - nasilać objawy [14]. Ponad dwukrotnie zwiększone ryzyko zachorowania na raka, zaburzenia poziomu cukru prowadzące do diagnozowania wstępnego stadium cukrzycy czy pojawianie się wszystkich najważniejszych zaburzeń psychicznych, w tym depresji, lęków i skłonności samobójczyh to kolejne tragiczne skutki nie dbania o higienę snu [2, s. 10].

Wciąż relatywnie mało wiemy o roli jaką pełni sen, ale naukowcy dostarczają nam coraz więcej wskazówek, jak korzystać z tej cennej wiedzy. Na przykład wiadomo, że godziny rozpoczynania zajęć szkolnych powinny być jak najbardziej dopasowywane do rytmu dobowego uczniów, by stworzyć im optymalne warunki dla zdrowego rozwoju i prawidłowego funkcjonowania. Wyniki międzynarodowych badań dowodzą, że u dzieci w wieku 10 lat zsynchronizowany z biologicznym zegarem czas rozpoczynania zajęć szkolnych przypada na godz. 08:30-09:00, lekcje 16-latków powinny zaczynać się nie wcześniej niż o 10:00–10:30, a 18-latków nawet 11:00-11:30 [10, s. 8]. Jest to mało realny

do osiągnięcia na szeroką skalę model, ale każde zbliżenie się do tego ideału byłoby korzystne.

Zachęcające do naśladowania przykłady możemy odnaleźć m.in. w USA. W wielu miastach, w których władze opóźniły „pierwszy dzwonek”, wydłużyła się średnia długość snu u dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, znacząco poprawiły się wyniki egzaminów oraz frekwencja [10, 2, s. 320-322]. W jednym z miast w stanie Wyoming po opóźnieniu rozpoczynania zajęć szkolnych z 7:35 na 8:55, ilość wypadków drogowych spowodowanych przez kierowców między 16 a 18 r. ż spadła aż o 70%. [2, s.324]. Ważnym argumentem w tej dyskusji mogą być wyniki badań potwierdzających, że dzieci śpiące dłużej mają wyższy iloraz inteligencji i uzyskują lepsze wyniki we wszystkich przedmiotach w porównaniu do swoich kolegów śpiących krócej [2, s.321]. Ważne miejsce w programach szkolnych powinno zająć zatem szerzenie wiedzy na temat profitów płynących z odpowiedniego wysypiania się, skutków niedoboru snu oraz zasad jego higieny, takich jak: regularne kładzenie się spać i wstawanie o tych samych godzinach adekwatnie do rytmu dobowego, dbanie o odpowiednią temperaturę w sypialni (18-21 stopni C), brak dłuższego kontaktu z urządzeniami elektronicznymi i niebieskim światłem LED na 2-3 godziny przed snem czy budzenie się w odpowiednim momencie cyklu snu.

Niemożliwym jest ujęcie w jednym artykule wszystkich aspektów związanych z wpływem długości i jakości snu na funkcjonowanie ludzkiego organizmu. Wybrane zagadnienia miały za zadanie zasygnalizować konieczność poważnej debaty na ten temat, a także zainspirować czytelników do wprowadzania niezbędnych modyfikacji w treściach nauczania, sposobie organizacji opieki i edukacji oraz własnym życiu.

Literatura

1. Mosley M., *Fast Asleep: How to get a really good night's rest*, London 2020.
2. Walker M., *Dlaczego śpimy. Odkrywanie potęgi snu i marzeń sennych*, Warszawa 2019.
3. Wiechniak A. *Higiena snu. Jak zadbać o zdrowy sen?*, <https://www.mp.pl/pacjent/psychiatria/bezsennosc/69683,higiena-snu-jak-zadbac-o-zdrowy-sen>, [dostęp: 29.04.2021].
4. Starczewska M., Malendowicz-Major B., Skrzypek H., Drzewiecka M., Piasna A., *Wrzeczona snu u dzieci i młodzieży*, „Nowiny Lekarskie” 2008, 77, 6, 446-453.
5. Szelenberger W., *Neurobiologia snu*, „Pneumonologia i Alergologia Polska” 2007, tom 75, supl. 1
6. Kaida K., Ogawa K., Hayashi M., Hori T., *Self-Awakening Prevents Acute Rise in Blood Pressure and Heart Rate at the Time of Awakening in Elderly People*, *Industrial Health*, 2005, nr 43 (1), s. 179–185.
7. Liu X., Uchiyama M., Kim K., Okawa M., Shibui K., Kudo Y., Doi Y., Minowa M., Ogihara R., *The Influence of Lifestyle and Health Status Factors on Sleep Loss Among the Japanese General Population*, *Sleep*, Volume 24, Issue 3, May 2001, P. 333–338.
8. *National Sleep Foundation's sleep time duration recommendations: methodology and results summary*, „Sleep Health”, Volume 1, Issue 1, March 2015, P. 40-43.
9. Grzegorzewska I., Cierpiałkowska L., Borkowska A., *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, Warszawa 2020.
10. Kelley P., Lockley S.W., Foster R.G., Kollay J., *Synchronizing education to adolescent biology: 'let teens sleep, start school later'* December 2014, *Learning Media and Technology* 40(2):1-17.
11. Frank M.G., Issa N.P., Stryker M.P., *Sleep Enhances Plasticity in the Developing Visual Cortex*, *Neuron* 2001, nr 30 (1), s. 275-287.
12. Stalmach M., Jodkowska M., Radiukiewicz K., Oblacińska A., *Czas trwania snu u uczniów i jego związek z podejmowanymi zachowaniami zdrowotnymi*, „Hygeia Public Health” 2016, 51(2): 179-186.

13. Lizończyk I., Joško-Ochojska J., *Związek zaburzeń snu z nadwagą i otyłością wśród młodzieży*, „Hygeia Public Health” 2016, 51(4): 322-328.

14. Cassoff J., Wiebe S.T., Gruber R., *Sleep patterns and the risk for ADHD: a review*, 2012; 4: 73-80.

KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH A NAWIAZYWANIE PRAWIDŁOWYCH RELACJI INTERPERSONALNYCH

Flis Paulina

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Promotor – dr Bejger H.

Jednym ze szczególnie niszczycielskich wpływów zaburzeń psychicznych na życie człowieka, jest ich wpływ na społeczny wymiar życia. Człowiek jest istotą społeczną- musi żyć wśród innych ludzi i z nimi współpracować. Wyizolowanie go od innych ludzi bądź nieumiejętność budowania relacji i nawiązywania kontaktów, mogą mieć bardzo negatywne skutki i prowadzić do późniejszych, niekorzystnych konsekwencji dla zdrowia psychicznego.

Czym są umiejętności społeczne?

Aby człowiek sprawnie funkcjonował w społeczeństwie, powinien posiadać zespół rozmaitych umiejętności i kompetencji. Jedną z takich umiejętności są właśnie kompetencje społeczne, bowiem jak wyżej wspomniano, człowiek jest istotą społeczną i należy do różnych grup takich jak rodzina, pracownicy firmy, grupa przyjaciół itp., jest ich integralną częścią. Profesor Anna Matczak, psycholog i autorytet w dziedzinie kompetencji interpersonalnych, w swojej koncepcji definiuje kompetencje społeczne jako: „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”[3, s.5]. Lista umiejętności społecznych jest bardzo obszerna. Zapewne wielu z nas nawet nie zdaje sobie sprawy z ich szczególnego znaczenia i traktuje je jako naturalną część życia codziennego. Niestety są osoby, dla których nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów nie jest łatwe, a nawet stanowi problem. Wynikać to może z faktu, iż brakuje im umiejętności społecznych bądź nie czują się swobodnie, czerpiąc z nabytych umiejętności. Argyle [1, s. 134-139] wyróżnia następujące kompetencje społeczne:

- nagradzanie w postaci werbalnej (pochwały, aprobata, akceptacja, wyrazy sympatii) lub niewerbalnej (uśmiechy, skinienia głową, spojrzenia), czyli umiejętność udzielania wzmacnień społecznych, które wpływają na utrzymanie interakcji, podniesienie atrakcyjności oraz umożliwiają wywieranie większego wpływu na drugą osobę;
- empatia i umiejętność podejmowania ról innych ludzi, w aspekcie poznawczym jako dostrzeganie czyjegoś punktu widzenia oraz w aspekcie emocjonalnym jako dzielenie i uwzględnianie czyichś uczuć, ważne zwłaszcza w pracy zespołowej;
- inteligencja społeczna i umiejętność rozwiązywania problemów, istotna przede wszystkim w przypadku częstego występowania konfliktów, np. w pracy;
- asertywność, czyli umiejętność obrony własnych praw bez okazywania agresji;
- komunikacja werbalna i niewerbalna; umiejętność korzystnej autoprezentacji.

Wojnarska [5, s. 41-42] wskazuje zaś na następujące cechy kompetencji społecznych:

- odnoszą się zawsze do relacji człowiek – otoczenie społeczne;
- mają charakter intelektualny, emocjonalno-motywacyjny i behawioralny;
- wiążą się ze skuteczną komunikacją;
- zapewniają prawidłowe wypełnianie ról społecznych;
- determinują niekonfliktowe, bliskie, trwałe i satysfakcjonujące kontakty interpersonalne;
- zapewniają efektywność działania;

- są warunkiem dobrego przystosowania społecznego;
- są uwarunkowane wiekiem i charakterem sytuacji.

Czy umiejętności społeczne są nam potrzebne?

Sukces zawodowy i realizacja celów życiowych w dużej mierze zależą od kompetencji społecznych jednostki. Nasze zachowanie determinuje jakość relacji z innymi ludźmi oraz skuteczność i atrakcyjność interpersonalną [2, s. 82]. Osoby z wysokim poziomem kompetencji społecznych są lepszymi pracownikami, szybciej awansują, mają lepsze kontakty z ludźmi, prezentują wyższy poziom zdolności adaptacyjnych, rozwijają umiejętność współdziałania, potrafią pracować w grupie i polubownie rozwiązywać konflikty, pracują bardziej efektywnie, a w przypadku utraty pracy, szybciej znajdują nowe zatrudnienie [4, s. 15]. Kompetencje społeczne decydują o poziomie socjalizacji jednostki, jej dojrzałości do pełnienia różnych ról społecznych – ucznia, studenta, żony, męża, rodzica czy pracownika. Warunkują pozytywne relacje z innymi ludźmi oraz osiąganie celów życiowych, edukacyjnych i zawodowych istotnych dla jednostki i organizacji [2, s.86]. Umiejętności społeczne stanowią jedne z najważniejszych. Bardzo często są one przepustką do łatwiejszego osiągnięcia sukcesów. Znaczące deficyty w obszarze kompetencji społecznych zauważyć można najczęściej u osób pozostających bez pracy, dzieci, młodzieży oraz dorosłych przejawiających objawy niedostosowania społecznego.

Trening umiejętności społecznych

Od najmłodszych lat uczymy się umiejętności społecznych w rodzinie i w środowisku, w którym przebywamy (przedszkole, szkoła, grupy rówieśnicze, środowisko zawodowe). Jest to tak zwany naturalny trening umiejętności społecznych (TUS). Trening umiejętności społecznych może być także realizowany w warunkach specjalnie w tym celu zaaranżowanych. Najczęściej wskazuje się tutaj na treningi interpersonalne, na różnego rodzaju warsztaty i szkolenia doskonalące umiejętności zawodowe (umiejętności społeczne istotne dla danego zawodu), treningi rozwoju osobistego, coraz bardziej popularny coaching i mentoring, ale także na terapię indywidualną, psychoterapię, socjoterapię, poradnictwo, w tym poradnictwo grupowe [2, s.87-88]. Planując i realizując tego rodzaju aktywność szkoleniową, przyjmuje się, że aby osoba stała się kompetentną w obszarze wybranej umiejętności, a tym samym, aby trening był skuteczny, muszą być spełnione pewne warunki:

- jednostka musi zrozumieć ją poznawczo (poznać jej sens, cel),
- jednostka musi zdobyć, wyćwiczyć pewne umiejętności behawioralnie (mieć okazję do jej praktycznego ćwiczenia, do zapoznania się z nią),
- jednostka musi mieć dostęp do informacji zwrotnych na temat tego, jak dobrze ją wykonuje,
- jednostka musi utrwalić zdobytą umiejętność, używać jej tak często, jak to możliwe, aż stanie się w pełni zautomatyzowaną, naturalną czynnością, w pełni zintegrowaną z innymi zachowaniami [2, s. 88].

Kto skorzysta z takiego treningu?

Trening umiejętności społecznych przeznaczony jest w głównej mierze dla osób ze zdiagnozowanymi zaburzeniami na tle psychicznym i u których objawy owych zaburzeń związane są z osłabionym funkcjonowaniem w społeczeństwie. Osoby, u których nie zdiagnozowano żadnych zaburzeń psychicznych, również mają możliwość skorzystania z treningu w celu poprawienia swoich kompetencji społecznych. Trening umiejętności społecznych stosuje się najczęściej u osób, u których stwierdzono zaburzenia, wiążące się ze społeczną dysfunkcją takie jak:

- schizofrenia,
- zaburzenia ze spektrum autyzmu,
- zespół lęku społecznego lub fobia społeczna.

Przebieg treningu

Pierwszym krokiem podczas treningu umiejętności społecznych jest dokonanie przez terapeutę oceny deficytów kompetencji danej osoby. W tym celu może on przeprowadzić z daną osobą wywiad zadając pytania m.in. o najbardziej kłopotliwe dla niej interakcje społeczne. Wiedza o deficytach umiejętności społecznych danej osoby jest konieczna, aby odpowiednio do sytuacji dobrać cele szkolenia, a co za tym idzie, aby trening był skuteczny. Kolejnym krokiem, po określeniu obszarów pożądaných do zmiany, jest dobranie odpowiednich technik podnoszenia kompetencji społecznych. Ważne jest, aby wprowadzane zmiany dotyczyły jednocześnie tylko jednego z obszarów, a osoba trenowana nie powinna być zanadto przytłoczona. Początkowo, w celu ustalenia przez pacjenta co ma później wykonać samodzielnie, psycholog modeluje umiejętność, która wymagać będzie treningu. Następnie, zadaniem osoby trenowanej jest odegranie roli. To bardzo istotny element treningu. Trening wcielania się w rolę innych ludzi skupia się na doskonaleniu empatii poznawczej. Pacjent pod koniec każdego spotkania otrzymuje informacje zwrotne, które dają możliwość zapoznania się ze swoimi mocnymi i słabymi stronami, przeanalizowania postępów oraz rzeczy, nad którymi należy jeszcze popracować. Po spotkaniu pacjent otrzymuje zadanie domowe, które ma wykonać w przerwie między spotkaniami. Zadania domowe mają na celu ćwiczenie i doskonalenie nowo zdobytych umiejętności w środowisku naturalnym. W treningu umiejętności społecznych wykorzystuje się techniki specyficzne dla TUS, do których należą: trening percepcji społecznej, powyżej opisany trening podejmowania ról innych ludzi, trening analizowania sytuacji społecznej, trening nadawania komunikatów niewerbalnych, trening komunikacji werbalnej oraz trening autoprezentacji. Trening percepcji społecznej polega na doskonaleniu umiejętności trafnego postrzegania i rozumienia komunikatów niewerbalnych, percepcji stanów emocjonalnych i postaw interpersonalnych, a także na doskonaleniu umiejętności rozpoznawania braku spójności w przekazie niewerbalnym drugiej osoby i wnioskowania o ich znaczeniu. Techniki szkoleniowe stosowane podczas tego typu treningu obejmują wykorzystanie fotografii i nagrań do prezentowania komunikatów niewerbalnych i wnioskowania o ich znaczeniu.

Trening analizowania sytuacji społecznej polega na analizowaniu problematycznych, trudnych sytuacji interpersonalnych pod kątem rozpoznawania celów ich uczestników, reguł społecznych obowiązujących w danej sytuacji, ról, które są w niej stosowne, umiejętności wymaganych w danej sytuacji społecznej i sekwencji działań umożliwiających osiągnięcie celów. Techniki wykorzystywane w tego typu treningu to przede wszystkim studia przypadków – opisy trudnych sytuacji interpersonalnych, które są poddawane analizie, określenie zachowań społecznych pożądaných w danej sytuacji, strategii działania.

Trening nadawania komunikatów niewerbalnych to przede wszystkim doskonalenie umiejętności przekazywania informacji, głównie o postawach interpersonalnych, w tym dominacji, życzliwości, przy wykorzystaniu mimiki, tonu głosu, gestów, postawy ciała i sposobu wykorzystania przestrzeni osobistej. Techniki zajęciowe obejmują wykorzystanie lustra, nagrań audiowizualnych i fotografii. Trening komunikacji werbalnej sprowadza się do uczenia inicjowania, podtrzymywania i kończenia rozmowy oraz do zapoznania się uczestników zajęć z regułami konwersacji, publicznych wystąpień lub prowadzenia zebrań. Techniki szkoleniowe obejmują odgrywanie i analizę rozmowy i przemówienia na forum grupy lub głosu w dyskusji na oficjalnym zebraniu. Każdy przekaz powinien być tworzony z zamiarem wywołania określonych reakcji, a skuteczność treningu będzie się objawiać w umiejętności formułowania przekazu werbalnego, który sprzyja realizacji zamierzeń. Trening autoprezentacji polega na doskonaleniu umiejętności kreowania pożądanego wizerunku osobistego. Uczestnik zajęć uczy się nadawania komunikatów werbalnych i niewerbalnych, które sprzyjają wywieraniu pożądanego wrażenia, na przykład pozyskiwania sympatii lub budowania autorytetu. Techniki wykorzystywane w ramach treningu autoprezentacji obejmują dookreślenie pożądanego wizerunku osobistego, czyli

ustalenie jak dana osoba chce być postrzegana oraz odgrywanie roli, czyli doskonalenie przekazu werbalnego, manier, mowy ciała, pracę nad głosem, emisją głosu, dykcją i przekazem komunikatów za pomocą tonu, a także wizaż i stylizację – pracę nad wyglądem, czyli tak zwaną autoprezentacją statyczną [2, s.89-90].

Jakie obszary rozwija TUS?

Trening umiejętności społecznych rozwija umiejętności niezbędne do nawiązywania poprawnych relacji, takie jak m.in.: komunikację werbalną (rozmowy są podstawą budowania relacji), a także komunikację niewerbalną (poprzez TUS pracować można nad większą otwartością niewerbalnych zachowań). Na umiejętności komunikacyjne składają się również: umiejętność słuchania, rozpoczynanie, prowadzenie i kończenie rozmowy, zadawanie pytań, wyrażanie prośb, zbieranie informacji, udzielanie informacji zwrotnych, wydawanie poleceń, prowadzenie dyskusji, negocjowanie i przekonywanie innych [2, s.87]. Podczas treningu rozwija się również asertywność - to jedna z najistotniejszych umiejętności społecznych, daje możliwość wyrażania własnego zdania przy jednoczesnym poszanowaniu poglądów innych i nie naruszania ich praw. Współpraca i współdziałanie to umiejętności, które również warto doskonalić, gdyż bez nich, istnieje niewielka szansa na nawiązanie z innymi poprawnych relacji. Podczas treningu nauczyć się można również skutecznego rozwiązywania konfliktów - przewidywania potencjalnych skutków każdej z uwzględnianych alternatyw oraz wyboru tej strategii, która niesie największe prawdopodobieństwo osiągnięcia pożądanego wyniku. Do kluczowych umiejętności społecznych, które możemy rozwinąć biorąc udział w treningu umiejętności społecznych należą również: empatia, aktywne słuchanie czy autoprezentacja.

Podsumowanie. Odseparowanie człowieka od innych i nieumiejętne nawiązywanie relacji interpersonalnych prowadzić może do szkodliwych konsekwencji dla zdrowia psychicznego. Aby sprawnie funkcjonować w otoczeniu, niezbędnym jest posiadanie i rozwijanie umiejętności społecznych. W tym celu pomocnym okazać się może TUS, czyli trening umiejętności społecznych. Najprościej mówiąc, trening umiejętności społecznych to metoda uczenia się umiejętności interpersonalnych przez osoby, dla których nawiązywanie relacji stanowi trudność, zarówno dla osób ze zdiagnozowanymi zaburzeniami, jak i dla tych, które po prostu chcą podnieść swoje kompetencje społeczne. Zakładając, że trening przebiega prawidłowo i wykorzystuje odpowiednio dobrane techniki, może być kluczowym narzędziem podnoszenia kompetencji społecznych. Uczęszczanie na spotkania z terapeutą, skrupulatne wykonywanie zadań w środowisku domowym, odpowiedni dobór technik przez terapeutę oraz uwzględnianie zasad (nie powinno się rozwijać więcej niż jednego obszaru jednocześnie) z pewnością przyniosą oczekiwane rezultaty. W treningu umiejętności społecznych stosuje się różnorodne techniki: trening percepcji społecznej, trening podejmowania roli innych ludzi, trening analizowania sytuacji społecznej, trening nadawania komunikatów niewerbalnych, trening komunikacji werbalnej oraz trening autoprezentacji. Podczas treningu rozwijają się umiejętności społeczne takie jak m.in.: komunikacja werbalna i niewerbalna, asertywność, współpraca i współdziałanie, empatia, autoprezentacja, a także umiejętność radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych.

Literatura

1. Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1999, s. 134-139.
2. Bandach M., *Trening umiejętności społecznych jako forma podnoszenia kompetencji społecznych*, Wyd. PWSIP, ODN, Łomża 2013, s. 82-90.
3. Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Wyd. Pracownia Testyw Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007, s. 5.
4. Smółka P., *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*, Wolters Kluwer Polska – Oficyna, Kraków 2008, s.15.
5. Wojnarska A., *Pomiar kompetencji społecznych – przegląd zagadnień*, [w:] A.

ПРОБЛЕМА ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІВ СУЧАСНОСТІ

Чжу Сиси

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

На сьогодні одне із пріоритетних завдань сучасної освіти підростаючого покоління у XXI ст. характеризується у документах ООН і ЮНЕСКО, як таке, що потребує у сфері навчання та підготовки молоді до життя в етнокультурному просторі. Ця ж ідея підтримується в Національній доктрині розвитку освіти, яка утверджує національну ідею; сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями. Відповідно у науковій думці вирують погляди, що такий великий етнопедагогічний та етнокультурний потенціал слід використовувати з метою розвитку особистості, формування в ній етнокультурної компетентності

Проблема етнокультурної компетентності стала об'єктом уваги як вітчизняних, так і зарубіжних філософів Л. Бекірова, М. Ковальов, Н. Ковальчук, Д. Лаврін, І. Малигіна, О. Поліщук; істориків Л. Гасиджак, В. Загоруйко, Г. Індиченко, О. Соболева; особливості етнокультури були об'єктом дослідження вчених-культурологів Г. Абрашкевічус, Ц. Надцалова; вітчизняних мистецтвознавців Л. Микуланинець; в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів опинилася проблема формування етнокультурної компетентності – Н. Арзамасцева, Л. Зубарєв, О. Гуренко, Е. Мілованова, О. Нестеренко, Т. Поштарьова, Г. Поторочин, В. Рощупкін, Л. Соляр, С. Серякова, Т. Стефаненко, Н. Сідельник, С. Федорова, Я. Хаштиров, Н. Шагаєва, Н. Ширяєва, та ін.

Слід відмітити, що у вітчизняній психолого-педагогічній літературі ми не зустрічаємо єдиного чіткого визначення етнокультурної компетентності педагога. Наприклад, в деяких роботах етнокультурну компетентність розглядають як засіб передачі культурного досвіду від одного покоління етносу до іншого, носієм якого є педагог як особистість та індивідуальність.

В наукових дослідженнях А. Хуторського освітні компетентності розподіляються на ключові (надпредметні), які визначаються як здатність людини здійснювати різні види діяльності; галузеві (загальнопредметні) (набуваються впродовж вивчення змісту того чи іншого предмета (освітньої галузі)); предметні (формується при вивченні певного предмета) [7]. Тому однозначно можемо сказати, що етнокультурна компетентність буде виступати складовою загальнокультурної компетентності як однієї з ключових компетентностей. А. Хуторський визначає її як здатність аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності. Виходячи з цього науковець покладає в основі набуття етнокультурної компетентності саме оволодіння етнокультурою, що концентрує збереження і передачу традицій через покоління. Це процес постає як успадкований від предків синтез соціального життя, особливостей ведення господарства, матеріальних і духовних цінностей [7].

Інше розуміння етнокультурної компетентності віднаходимо у малій

енциклопедії етнодержавознавства де вказується, що «етнокультурна компетентність особи» – це здатність людини вільно орієнтуватися в світі, вільно будувати поведінку всередині відповідної культури й одночасно відчувати ті межі, край і початок світу іншої культури [5, с. 63-67.].

Сучасна дослідниця Н. Арзамасцева визначає «етнокультурну компетентність майбутнього педагога» як необхідну сукупність особистісних якостей: високий професіоналізм, знання, вміння й навички, що дозволяють вільно використовувати культурні засоби в поліетнічному середовищі [1, с. 53-57].

Дослідження Н. Сідельник розкриває нам сутність і зміст поняття «етнокультурна компетентність майбутнього вчителя» визначаючи її структурні компоненти – змістовий, особистісний, діяльнісний та теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила педагогічні умови формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки [6].

Дослідник етнокультурної компетентності М. Шульга акцентує увагу на тому, що це особистісна якість, яка може формуватися в результаті цілеспрямованого і спонтанного, організованого і стихійного засвоєння людиною (у процесі соціалізації) культури свого народу в усіх її виявах: традиційно-побутових, фольклорних, професійних, в наукових і емпіричних знаннях, на емоційному і раціональному рівнях. М. Шульга зазначає, що етнокультурна компетентність особи охоплює передусім знання величезного прошарку елементів етнічної культури, починаючи з елементарних невербальних комунікацій (жести, ритми, пози, міміка, вираз очей) до узагальнюючих моральних і правових норм. Відповідно етнокультурно компетентною особою може вважатися так, яка вільно орієнтується у світі значень культури певного народу, яка вільно розуміє мову цієї культури і вільно творить цією мовою [8].

Близьким за значенням до цього віднаходимо в поглядах Г. Лозко, яка розглядає «етнокультурну компетентність» як здатність людини вільно орієнтуватися у світі значень культури свого етносу, вільно розуміти мову («коди», «шифри») цієї етнокультури і вільно творити цією мовою [4, с. 289].

Словник-довідник з етнології визначає етнокультурну компетентність як ступінь вияву людиною знань, умінь і навичок, які дозволяють їй правильно оцінювати специфіку і умови взаємодії, взаємовідносин з представниками інших етнічних спільнот, знаходити адекватні форми співробітництва з ними з метою підтримання атмосфери взаєморозуміння і взаємної довіри [3, с. 114].

Як бачимо, на думку науковців, така компетентність може формувати правильне розуміння національних культур і повагу до них та дозволяти педагогам якісно взаємодіяти з представниками інших етносів, враховуючи особливості їхньої національної культури, характеру, традиційного способу життєдіяльності, релігії, етикету, та ставитися до них толерантно. Більшість дослідників підтримують думку, що етнокультурна компетентність є здатністю особистості – носія етнокультури до передачі етнокультурного досвіду від покоління до покоління і водночас інструментом та умовою здійснення такої передачі.

Таким чином, можемо зробити висновок, що етнокультурна компетентність це – сукупність системи знань, понять, уявлень людини, що характеризує її рівень засвоєння етнокультури спільноти (народу), теоретичну й практичну готовність до передачі її етнокультурного досвіду.

Література

1. Арзамасцева Н. Т. Общекультурная компетентность будущих специалистов как важный фактор их профессиональной подготовки. Подготовка специалистов в области образования. СПб.: РГПУ им. А.Герцена, 1999. С. 53-57.

2. Гуренко О.І. Етнокультурна компетентність та її формування у студентів педагогічного університету: технологічний аспект: монографія. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2008. 240 с.
3. Етнокультурологія: словник-довідник / авт.-укл. Л. М. Маєвська. Житомир: ЖДУ, 2007. 392 с
4. Лозко Г. С. Етнологія України. Філософсько-теоретичний та етнорелігієзнавчий аспект. Київ: АртЕк, 2001. 304 с.
5. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України, Інститут держави і права ім. В.М. Корецького. Київ: Довіра: Генеза, 1996, С. 63-67.
6. Сідельник Н. В. Сутність і структура етнокультурної компетентності майбутнього вчителя історії. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2012. № 45. С. 30-34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpkov_2012_45_11
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
8. Шульга М. Компетентність етнокультурна. *Етнічний довідник: поняття та терміни*. URL: <http://etnography.national.org.ua/glossary/k.html>

ЛІДЕР ЯК ТРАНСЛЯТОР ЛЮДСЬКИХ ЧЕСНОТ В СЕРЕДОВИЩІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Шейко Олеся Володимирівна

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

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

Україна сьогодні потребує визнаних лідерів – людей, які успішно діють у швидко змінюваному суспільному середовищі, реагують на його виклики, самостійно приймають рішення, організують індивідуальну і колективну роботу, відповідають за її результати. Затребуваною є та особистість, яка будучи творцем власного життя, може водночас стати організатором актуальних, потужних проектів для реалізації власного потенціалу, потенціалу молодіжного середовища; яка розвиває майбутніх лідерів.

Лідерство супроводжує людство протягом всього його існування та представляє собою відносини домінування та підлеглості, впливу і направленості в системі міжособистісних стосунків у групі, адже ситуація прояву лідерських якостей може виникнути в будь-якому колективі і здійснювати значний вплив на процеси самоорганізації групи, на формування її норм і цінностей, транслявання чеснот в поведінку учасників. У зв'язку з цим лідер і сам феномен лідерства традиційно привертає увагу дослідників. Визнаний гуру в сфері лідерства, Дж. Максвелл, розглядає цей феномен як здатність здійснювати позитивний вплив на людей, з якими виконує певну роботу, для спільного досягнення поставлених цілей. Теоретично-методологічні засади лідерства розроблені у працях сучасних зарубіжних (В. Грінвуд, Х. Данфорд, А. Даунтон, Р. Ділтс, П. Друкер) та вітчизняних науковців (Д. Волківська, М. Гаврилюк, С. Калашнікова, Г. Лактіонова, В. Стрижко та ін.). Лідер – це особистість, за якою члени команди визнають право відповідальності за прийняті рішення; яка визначає стратегію і стиль діяльності всієї команди; мотивує та підтримує інших; надихає, надає підтримку та визнає досягнення послідовників, постійно навчається, посилює свій потенціал, розвиває і готує нових лідерів. Вона виділяється з поміж інших, харизматична, здатна перетворювати будь-яку ситуацію на користь собі та іншим; сумлінна, впевнена у собі, компетентна, вмє працювати у команді, поважати і прислухатися до думки колег; має високий емоційний інтелект, вміння розуміти свої емоції та почуття інших, готова до критики, сприйняття досвіду інших, до гнучкої адаптації відповідно до різних життєвих ситуацій. Ключовими

навичками лідера в науковій літературі визнано: ефективну комунікацію, вміння вести за собою, працювати в різних умовах, використовувати підхід «рівний-рівному», впроваджувати сучасні комунікаційні інструменти, стратегічно мислити, передбачати результати рішень, ділитися досвідом зміни власної поведінки, виявляти готовність прийти на допомогу, надати пораду, допомогу за потребою. Лідер – це той, хто вміє служити людям і команді, створювати гармонію відносин між усіма, забезпечувати найвищий рівень досягнень, як на матеріальному так і на духовному рівні [1, с. 260]. Дж. Максвелл визнає за лідером сильну приналежність до команди, відданість їй, генерування нових ідей, втілення інновацій, при цьому важливою є довіра, яка з'являється тоді, коли лідер демонструє не тільки свою волю, владу, але й проявляє свої слабкі сторони, визнає власні помилки, щиро радіє успіхам колективу і кожного окремого її члена. Таке смирення свідчить про силу лідера, що органічно поєднується з впевненістю у собі – важливою його характеристикою. Дж. Максвелл розробив Модель лідерства, в якій визначив 5 його рівнів, описав практичні позитивні і негативні сторони діяльності, а також рекомендував кращі стратегії поведінки на кожному рівні розвитку лідерства. Так, на першому рівні, лідерство визначається офіційними посадами та статусом людини в організації (лідери не мають реального впливу на членів свого колективу і навіть не можуть бути названі такими). Другий рівень характеризується словами Дж. Максвелла: можна любити людей, не ведучи їх за собою, але не можна вести людей, яких ви не любите; третій – будується на основі принципу ефективності: лідер розширює свої можливості впливу, підсилює авторитет, використовує вибудовані на цьому рівні відносини; люди йдуть за ним, тому що бачать креативність, небайдужість, а значить ефективність його роботи з командою. Четвертий рівень заснований на розвитку людей, на трансформації їм людських чеснот, які вироблені у певному суспільстві. І, нарешті, п'ятий рівень характеризується відповідним стилем керівництва і особистим авторитетом. Лідери цього рівня дійсно реальні, вони виявляють, розвивають майбутніх лідерів. Таким чином, Дж. Максвелл стверджує, що будь-яка людина може вийти на реальні перші позиції, пройшовши 5 рівнів розвитку лідерського потенціалу, який є складовою духовного розвитку особистості.

Проблема лідерства саме у старшому шкільному віці є актуальною. Цей віковий період вважають третім світом, що існує між дитинством та дорослістю: старшокласник опиняється на порозі реального дорослого життя і дивиться на теперішнє з позиції майбутнього, шукає сенс свого існування. Якщо розглядати розвиток тільки як зміну психічних функцій, то всі основні новоутворення вже закінчилися у середньому підлітковому віці, закріплюючись та вдосконалюючись у старшому. Тому науковці розглядають ранню юність як період завершення новоутворень, що виникли у підлітковому віці. Але вбачати розвиток старшокласника тільки таким чином, є помилкою, оскільки в кожному віці відбуваються істотні зміни особистості, обумовлені притаманною тільки цьому періоду соціальною ситуацією розвитку [3]. Характерними особливостями старшого шкільного віку є: активне формування стійких цінностей, розуміння людських чеснот, корекція світоглядних позицій, прагнення заглибитися в певну діяльність. На перше місце висувуються мотиви, пов'язані із життєвими планами, наміри стосовно майбутнього, світоглядні позиції дітей, їх самореалізація і самовизначення, а також загострюються потреби в соціалізації, в громадському визнанні, в міжособистісному комфорті. У дітей цього віку зникають кризові явища підлітка, такі як: дратівливість, негативізм, підозрілість, почуття ворожості; утверджується вікова стійкість; разом з тим, страх за майбутнє в цьому віці спричиняє повернення дратівливості, образи, ворожості щодо себе, до суспільства, що стає вже набутими особистісними характеристиками. Середовище однолітків по різному впливає на старшокласників: з одного боку, воно дозволяє їм відчувати свою приналежність до певної групи, до її цінностей і норм і, тим самим,

утвердити свою приналежність до неї, через схожість або відмінність від інших вікових груп; з іншого боку, прагнення до своєрідної уніфікації породжує прагнення до автономії групи в середовищі однолітків. В основі даного процесу лежить здатність лідерів притягувати до себе людей, несвідомо викликати почуття захоплення і любові, адже невід'ємною властивістю лідера є наявність наслідування: лідерство – це питання сили впливу, що залежить від співвідношення особистих якостей лідера з якостями тих, на кого він хоче вплинути. Виникнення лідерства – це результат своєрідного психологічного обміну цінностями між учасниками взаємодії. Центральною особистісною якістю старшокласників вважається соціальна відповідальність, яку вони чітко розмежовують з безвідповідальністю, байдужістю, при цьому, розуміють її мотиви, розглядають відповідальність як особливий тип поведінки [2, с. 16-23]. Важливим критерієм, який відмежовує відповідальність від інших особистісних рис старшокласників, є відсутність у їх діях спроб покласти на інших розв'язання проблем. Цей факт підтверджує, що у старшокласників відповідальність усвідомлюється як моральне почуття, що має яскраво виражену соціальну спрямованість і прагнення до активної позиції, прояву лідерського потенціалу та транслявання в середовище однолітків лише чистих та потрібних чеснот і цінностей, що є вкрай важливими.

Таким чином, бути лідером – значить не задовольнятися досягнутими результатами, а завжди бути в русі, удосконалюватися, вчитися, вести за собою та поширювати в групу однолітків, та суспільство загалом, важливі цінності та чесноти. Лідерство – це не стільки риси характеру, скільки спосіб життя, тобто: це не тільки розуміння своїх сильних і слабких сторін, але й прийняття не властивих ролей та обов'язків, завдяки яким встановлюються особливі стосунки з іншими. Феномен лідерства є особливо характерним для дітей старшого шкільного віку, у яких відбувається інтенсивне формування внутрішньої позиції, ціннісно-сміслового розуміння чеснот, формування лідерських якостей, що підвищують статус, значимість в колективі однолітків, дають можливість для самореалізації, самооцінки і спрямовування діяльності на розвиток нових лідерів у команді.

Література

1. Адаір Д. Психологія лідерства. М.: Ексмо. 2005. 327 с.
2. Бех І. Д. Формування у дитини почуття цінності іншої людини. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 2. С. 16-23.
3. Мудрик А. В. Соціальна педагогіка: учебник для студ. учреждений высшего профессионального образования. М.: Издат. центр «Академия», 2013. 240 с.

Наукове видання

Редактори
Лісовець Олег Васильович
Борисюк Світлана Олексіївна

НАУКОВИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СЬОГОДЕННЯ

*Збірник матеріалів
V Міжнародної науково-практичної конференції
13 травня 2021 року*

Технічний редактор – І. П. Борис
Верстка, макетування – О.В. Лісовець, А. В. Новгородська

Книга друкується в авторському редагуванні.

Підписано до друку 19.05.2021
Гарнітура Arial
Замовлення № 246

Формат 60x84/16
Обл.-вид. арк. 12,90
Ум. друк. арк. 9,12

Папір офсетний
Тираж 50 пр.



Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net
www.ndu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.