Міністерство освіти і науки України
Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

ЗБІРНИК

НАУКОВИХ ПРАЦЬ КАМ’ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Серія соціально-педагогічна

В и п у с к 36

Кам’янець-Подільський
2022

УДК: 378.4(477.43):376.1(082)
ББК: 74.58(4 Укр)
З-41

Рецензенти:
Малихін О.В. - доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України;
Бриндіков Ю.Л. - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету;
Михальська С.А. – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Редакційна колегія:

Атаманчук П.С., доктор педагогічних наук, професор; **Вайнола Р.Х.,** доктор педагогічних наук, професор; **Вержиховська О.М**., кандидат педагогічних наук, доцент; **Гевчук Н.С.**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Кучинська І.О.,** доктор педагогічних наук, професор; **Мельник Л.П.,** кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний редактор); **Мендерецький В.В.,** доктор педагогічних наук, професор; **Миронова С.П.,** доктор педагогічних наук, професор; **Опалюк Т.Л.,** доктор педагогічних наук, доцент (відповідальний редактор); **Опалюк О.М.,** кандидат педагогічних наук, доцент; **Рудзевич І.Л.,** кандидат психологічних наук, доцент; **Співак В.І.,** кандидат психологічних наук, доцент.

Друкується за ухвалою Вченої ради
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 6 від 26 травня 2022 року)

З-41 Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, Т.Л.Опалюк. Вип. 36. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В, 2022. 170 с.

До збірника увійшли наукові статті, у яких аналізуються психолого-педагогічні, соціально-правові та економічні аспекти професійної діяльності у соціальній сфері, розкриваються особливості соціалізації, адаптації, корекції та специфіка допомоги соціально незахищеним верствам населення.

Збірник наукових праць адресовано фахівцям соціальної сфери та суміжних наук, докторантам та аспірантам, магістрантам і студентам, які навчаються за відповідним профілем, а також усім, кому небайдужа доля вразливих категорій населення.

УДК: 378.4(477.43):376.1(082)
ББК: 74.58(4 Укр)

ЗМІСТ

Гевчук Н.С., Джус Г.П.
Особливості використання дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами……. 6

Гевчук Н. С., Марковська С.В.
Актуальні проблеми соціального супроводу батьків, які виховують дитину з ООП…….. 13

Гончарук Н.М., Соловей Т.В.
Підтримка морально-психологічного стану військовослужбовців в умовах бойових дій……. 21

Дідик Н.М.
Тренінг особистісного зростання соціального працівника: основні методологічні підходи з досвіду проведення……..... 30

Загалевич В.Л., Опалюк Т.Л.
Особливості та специфіка конфлікту в інклюзивному освітньому середовищі…….. 38

Мельник Ж. В., Білобровець С.О.
Психолого-педагогічні умови формування пізнавальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному закладі……..... 48

Мельник Ж. В., Шаврай О.О.
Основні підходи щодо забезпечення індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату….. 55

Мельник Ж. В., Федюк К.Ю.
Роль асистента вчителя в реалізації інклюзивного навчання…… 62

Мельник Л.П., Бинда Л.В.
Особливості соціокультурної інтеграції дітей зі складними порушеннями у суспільство…….…… 70

Мельник Л.П., Дрощинська А.О.
Соціальні проблеми способу життя дітей з порушенями опорно-рухового апарату…… 75

Нетет О.О., Мельник Л.П.
Особливості соціалізація підлітків з затримкою психічного розвитку……... 82

Опалюк Т. Л., Глушко Х.М.
Сутність і структура поняття «орієнтація на досягнення життєвого успіху» в контексті інклюзивної освіти…….…….. 89

Опалюк Т. Л., Зюбровська О.А.
Розуміння сутності формування соціально-рефлексійної компетентності вчителя початкових класів в навчально-реабілітаційному центрі: методологічний аспект…….. 96

Опалюк Т.Л., Каштан А.В. Особливості соціального обслуговування як організаційно-правової форми соціального забезпечення…….…….. 103

Опалюк Т. Л., Козярська Я. Ю.
Соціальний захист людини в умовах військових конфліктів: правовий механізм…… 110

Опалюк Т.Л., Фурман Т.М.
Особливості психологічної адаптації до школи молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища…….. 117

Рудь М.Я., Опалюк Т.Л.
Психологічні властивості та особливості мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями…… 123

Сербалюк Ю.В.
Політика соціального захисту дітей-сиріт: сучасні тенденції у вирішенні проблеми житла…….. 130

Сербалюк Ю.В., Чепердюк В.В.
Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах спеціальних навчальних закладів у XIX – на початку XX ст. в Україні…… 138

Співак В.І.
Організація соціального захисту в Україні…… 145

Хомовська М.А., Мельник Л.П.
Соціальні уявлення про осіб з порушеннями опорно-рухового апарату як фактор їх інтеграції у суспільство…… 153

Ящук Н.М., Опалюк Т.Л.
Науково-теоретичні підходи до визначення компетентності батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку…… 161

УДК 376-056.36:37.026

Н.С. Гевчук,
кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
hevchuk@kpnu.edu.ua
Г.П. Джус,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
gzushanna@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Гевчук Н.С., Джус Г.П. Особливості використання дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. У статті розглянуто особливості використання дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. Визначено поняття дидактичних засобів навчання. Проаналізовано різні види дидактичних ігор, які може використовувати у своїй діяльності фахівець, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами. Представлено характеристику окремих видів дидактичних ігор, саме: ґудзикотерапію, ігри з пластиковими кришечками, ігри-шнурівки, викладання фігурок із паличок, ігри з прищіпками.

Ключові слова: гра, дидактичні ігри, діти з особливими освітніми потребами.

Вступ. Використання сучасних дидактичних засобів – це ігри та вправи, які розвивають не тільки дрібну моторику, тактильні відчуття та сенсорні еталони, вони сприяють підвищенню навчальної мотивації, знижують стомлюваність дітей на заняттях, сприяють корекції мовлення, стимулюють розвиток психічних процесів у дітей з особливими освітніми потребами. Організація навчання з використанням сучасних дидактичних засобів в чіткій послідовності дозволяє формувати уявлення та ставлення до світу предметів, природи, почуттів, емоцій. Включаючись у пізнавальну активність, діти переживають радість відкриттів, подив від нового, оволодівають

способами дій. Тому, що активна пізнавальна діяльність дітей сприяє розвитку довільних психічних процесів і поведінки, діти поступово вчаться концентрувати увагу на предметі вивчення, свідомо виконувати завдання вихователя на сприймання, запам'ятовування інформації, вчаться контролювати і оцінювати будь яку свою діяльність [1].

Метою статті є аналіз різних видів дидактичних ігор, які можна використовувати у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел свідчить, що вивченню проблем інклюзивного навчання в Україні присвячено багато наукових досліджень. Вченими (В. Бондар, А. Колупаєва, М. Матвєєва, С. Миронова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов та ін.) розглядаються різні аспекти забезпечення ефективного впровадження інклюзії в освітній простір. Започаткував розробку теорії і практики дидактичної гри Я.А. Коменський. А також вивченням дидактичних ігор займалися Т.А. Губенко, О.П. Яновська, М.І. Менчинська, О.П. Кисіль та інші.

Методи дослідження. Організація освітнього процесу в умовах інклюзії обов'язково передбачає формування позитивної навчальної мотивації учнів. З цією метою доцільним є використання різних методів та засобів стимулювання у процесі навчання дітей з порушеннями інтелекту, зважаючи на наявну у них низьку пізнавальну активність. Серед методів стимулювання у навчальній діяльності виділяють методи формування пізнавального інтересу та методи стимулювання обов'язку й відповідальності у навчанні [4].

Одним із методів формування пізнавального інтересу є дидактичні ігри, що сприяють не лише формуванню пізнавального інтересу, але й забезпечують різноплановість організації навчального процесу. Ефективність проведення дидактичних ігор передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів різних категорій з особливими освітніми потребами та відповідно реалізацію індивідуального підходу у процесі гри.

Результати дослідження. Майже усі дослідники вважають, що дидактична гра включає в себе не лише навчальну, а й корекційно-розвиваючу функцію, що використання ігрових ситуацій є продуктивним засобом розвитку дитини з ООП, корекції її пізнавальної, емоційно-вольової та мотиваційної сфер.

Ф. М. Блехер у книзі «Дидактичні ігри» визначила чотири вимоги, без урахування яких не можна віднести ту чи іншу навчальну діяльність малюнків до класу дидактичних ігор. Зокрема, на її думку, грою можна вважати тільки таку навчальну діяльність, в якій присутній хоча б один із наступних елементів:

- елементи очікування несподіванки – поява, зникнення, пошук і знаходження, непередбачене повторення дії в грі тощо;
- елементи загадки, що інтригує дітей, стимулює їхню творчу фантазію, мобілізує дитячий досвід;
- елементи руху;
- елементи змагання [4].

На думку Ф.М. Блехер, гра є дидактичною тільки тоді, коли пізнавальний елемент у ній нерозривно пов'язаний з елементом зацікавленості.

Проаналізуємо основні види дидактичних ігор у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Так, наприклад, *ігри з ґудзиками* розвивають особистість дитини, сприяють її адаптації в соціумі, активізують всі психічні процеси: сенсорно-перцептивні, психомоторні, емоційно-вольові, пізнавальні га інші. Сукупність форм і методів роботи з ґудзиками спрямовані на забезпечення освітніх та корекційно розвивальних завдань, які можна об'єднати в один термін – ґудзикотерапія. Використання ґудзикотерапії на практиці дає комплексний, навчальний, терапевтичний та виховний ефект. Велика різноманітність ґудзиків дає нам можливість використовувати їх для корекційних і розвивальних ігор по ознайомленню та закріпленню таких понять як колір, форма, розмір, величина [1].

Вправляючись з ґудзиками, у дитини розвивається координація рухів, посидючість, довільність психічних процесів, аудіальний, візуальний та кінетичний канали сприйняття, оскільки вправи виконуються в режимі: почув, побачив. А також не можна недооцінювати релаксаційний вплив на організм дитини різних маніпуляцій з ґудзиками, бажання дитини торкатися ґудзиків, перебирати їх. Віннічек Л.І. впевнена, що роботу з ґудзиками треба органічно вплітати в освітньо-виховний процес, тому що вона сприяє розвитку творчого потенціалу дітей, дає можливість ефективно організувати роботу. Для таких занять автор рекомендує користуватися різноманітніми ґудзиками. Мета цих ігор розвивати увагу, уяву,

сенсорне сприйняття, посидючість, зорову-моторну координацію, дрібну моторику пальців рук. Роботу потрібно спрямовувати, використовуючи принцип дидактики і послідовності: від простого до складного.

Охарактеризуємо наступний вид дидактичних ігор, а саме *ігри з пластиковими кришечками*. Сьогодні для занять з дошкільниками виробники пропонують багато різноманітних ігор. Ігри, зроблені своїми руками, дуже зацікавлюють дітей, активізують їх до дій з ними. Дидактичні ігри з пластиковими кришечками сприяють сенсорному розвитку дитини, розвитку мислення, уваги, пам'яті, сприймання, дрібної моторики. Граючи дитина вчиться співставляти, порівнювати, встановлювати прості закономірності, приймати самостійні рішення. Дитина розуміє, що форма, величина, колір – постійні ознаки предметів, які потрібно враховувати при виконанні різноманітних дій. У дитини з'являється інтерес до знань, розвивається посидючість, виховується самостійність. Наприклад, це такі ігри: «Добери пелюстки до квітки», «Дари осені», «Добери колеса до машини», «Смужка», «Потяг», «Збери намисто» [1].

Також, корисними та ефективними є *ігри-шнурівки* – дуже популярні, розвивальні ігри, що є незамінним і одним із найефективніших способів розвитку дрібної моторики. Вони сприяють не лише опануванню навичок шнурування, але й розвитку просторового орієнтування, окоміру, концентрації уваги, мислення, пам'яті, фантазії, вироблення працьовитості й посидючості. Ігри-шнурівки мають різну складність і бувають різних видів. Найчастіше використовуються шнурівки сюжетні. Дитині пропонується «незавершена» картина (зображення їжачка, кошика, ялинки, будиночка), до якої неохідно пришнурувати деталі, яких бракує: гриби, фрукти, новорічні іграшки, квіти, віконця тощо. Другий різновид – картка з малюнками, між якими є отвори й потрібно «прошнурувати доріжку» від одного малюнка до іншого. Третій вид – черевички, чобітки – цілі площинні предмети з отворами, до яких додаються мотузочки та інструкції для художніх переплетень на іграшці-основі. Такі ігри використовую в самостійній, ігровій діяльності дітей для розвитку просторових уявлень (вперед, назад, вліво, вправо) [1].

Розвиваючи дрібну моторику у дітей з особливими освітніми потребами можна використовувати таку гру, як *викладання фігурок із паличок*. Це дуже цікаве завдання для розвитку дрібної моторики,

закріплення знань про геометричні фігури. Використовуватися може на заняттях з математики, в корекційній роботі з дітьми для закріплення кольорів, геометричних фігур, величини предметів («довгий-короткий»). Воно полягає у викладанні різних фігур предметів, будиночків, машин, людей, тварин тощо за допомогою рахункових паличок. З паличок можна викласти на площині, все що завгодно, тому дане завдання чудово розвиває вміння дитини співвідносити величину, форму предметів, а також розвиває уяву, пам'ять дитини. При викладанні фігурок із паличок розвиваю і інші навички дітей: рахувати палички, з яких складається зображення; якщо рахункові палички різного кольору, то можна рахувати палички одного кольору; рахувати геометричні фігури, з яких складається предмет. Поступово дитина може переходити від простих зображень до складніших. Можна викласти й цифри або букви, таке завдання допоможе дитині швидше їх запам'ятати. А ще подолати специфічне утруднення, яке виникає у багатьох дітей при навчанні письма [1].

Ігри з прищіпками використовуються для озвитоку особистості дитини з особливими освітніми потребами, що відбувається через гру, близьку і зрозумілу їй. Ігри з різнокольоровими прищіпками дуже цікаві і різноманітні. Вихованці групи із затримкою психічного розвитку виявляють особливу цікавість до ігор з прищіпками, вони привертають їхню увагу яскравістю і оригінальністю. Якщо прищепити прищіпки до різнокольорових кругів, то вийдуть різні квіти (в залежності від кольору): ромашки, волошки, соняшники. Прикріпивши до зеленого трикутника зелені прищіпки, отримуємо ялинку. А можна створити красивих, ошатних метеликів, бабок, використовуючи овал. Фантазувати можна нескінченно. Такі ігри використовую в художньо-естетичній, сенсорно-пізнавальній, мовленнєво-комунікативній діяльності. Таким чином закріплюємо знання про колір, форму, вміння співвідносити сенсорні еталони. Завдяки таким дидактичним засобам дитина отримує можливість самостійної, вільної творчої гри [3].

Використання сучасних дидактичних засобів в навчально-виховній роботі з дітьми дає змогу вирішувати завдання освітніх ліній базового компонента щодо формування сенсорно-пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності.

Використання дидактичних ігор дає можливість розвивати різні види діяльності у дітей з особливими освітніми потребами. А саме:

в *мовленнєво-комунікативній* діяльності за допомогою дидактичних ігор та вправ можна активізувати словник дітей поняттями, що означають назви дій, якостей, властивостей предметів; розвивала мовлення на основі узагальнення предметів за різними ознаками; діти активно включались до переказу казки з додаванням певних елементів у її зміст, таким чином у дітей розвивались мовленнєво-комунікативні здібності дітей [7, с. 19].

В *сенсорно-пізнавальній* діяльності, завдяки сучасним дидактичним засобам, діти порівнюють предмети за певними ознаками (на основі практичних дій); порівнюют групи предметів за кількістю; закріплювали вміння лічити предмети на дотик (із закритими очима); розташовують предмети по порядку збільшення і зменшення; порівнювали в процесі практичної діяльності предмети за довжиною; розрізняють геометричні фігури за їхніми властивостями; закріплюють назви геометричних фігур, знаходячи їх у предметах довкілля, обстежували форму на дотик; розташовують предмети у просторі (праворуч, ліворуч, вперед, назад).

В *експериментально-досдідницькій* діяльності: в дослідах з водою, магнітом, закріплюють властивості і якості предметів та спонукають дітей до вміння робити висновки.

В *художньо-естетичній* діяльності розвивають вміння у дітей передавати форму, відносну величину предметів, а також забарвлення, спираючись на знання кольорів, розвивала художній смак у виготовленні нескладних поробок з ґудзиків та закріплювала основні властивості предметів; формують вміння використовувати нові матеріали (ґудзики) для конструювання знайомих об’єктів та радіти успіху [6].

В *ігровій* діяльності дидактичні ігри розвивають вміння у дітей вибирати тему гри, виконувати дії, добирати предмети та атрибути за формою, величиною, розміром, відповідно до визначеної ролі, вміння реалізувати в іграх правила культури поведінки; вміння класифікувати предмети за певними ознаками, спираючись на зорову пам’ять.

В *руховій* активності розвивається увага, спостережливість, пам’ять, вміння орієнтуватись у просторі; дрібну моторику пальців рук при виконанні вправ з предметами (ґудзиками).

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Отже, дидактичні ігри забезпечують реалізацію навчальних виховних та корекційно-розвиткових завдань навчання, що є особливо

важливим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Ефективність організації та проведення дидактичних ігор з учнями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання передбачає урахування їхніх індивідуальних психофізичних особливостей. Правильно організовані дидактичні ігри будуть забезпечувати корекційну спрямованість навчання та гармонійний всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами [2].

Список використаних джерел:

1. Віннічек Л.І. Використання сучасних дидактичних засобів для розвитку пізнавальної активності дітей з особливими освітніми потребами. URL: https://genezum.org/library/vykorystannya-suchasnyh-dydaktychnyh-zasobiv-dlya-rozvytku-piznavalnoi-aktyvnosti-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamy
2. Докучина Т.О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. / Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Випуск №9, 2017. URL: https://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/dokuchina-to-individualnij-pidhid-do-provedennja-didaktichnih-igor.html
3. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
4. Микуш Л.В. Використання дидактичної гри як засобу розширення пізнавальних можливостей учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання : метод. посіб. / Укладач : Микуш Л.В. Хмельницький, 2021. 92 с.
5. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвєєва [за заг. ред. С. П. Миронової]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
6. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. Рівне, 2016. 141 с. Друге видання.
7. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. К. : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

Hevchuk N.S., Djus H.P. FEATURES OF THE USE OF DIDACTICS GAMES ARE WITH CHILDREN WITH THE SPECIAL EDUCATIONAL NECESSITIES.

Summary. In the article the features of the use of didactics games are considered with children with the special educational necessities. The concept of didactics facilities of studies is certain. The different types of didactics games, that can use in the activity specialist that works with children with the special educational necessities, are analysed. Description of separate types of didactics games is presented, exactly: гудзикотерапію, games with plastic lids, ігри-шнурівки, teaching of figurines from sticks, games with clothes-pins.

Keywords: game, didactics games, to put with the special educational necessities.

УДК 376 : 056.36

Н.С. Гевчук,
кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
hevchuk@kpnu.edu.ua
С.В. Марковська,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
svetamarkovska1@ukr.net

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО СУПРОВОДУ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ООП

Гевчук Н.С., Марковська С.В. Актуальні проблеми соціального супроводу батьків, які виховують дитину з ООП. У статті розглянуто та проаналізовано поняття «соціального супроводу батьків, дитини з ООП». Визначено, що з одного боку соціальний супровід – це засіб досягнення продуктивних результатів корекційним педагогом, а з іншого боку острівець допомоги і підтримки батькам. З'ясовано, що навчальний і виховний процес для дітей з особливими

потребами прямо залежить від якості співпраці усіх спеціалістів закладу та батьків дитини. Окреслено нагальну проблему розробки державних важелів впливу на підвищення батьківської відповідальності. Визначено важливість розробки і вдосконалення форм взаємодії закладів освіти із сім'ями, які виховують дітей з ООП.

Ключові слова: особливі освітні потреби, дитина з ООП, батьки, які виховують дитину з ООП, інклюзія, соціальний супровід батьків, які виховують дитину з ООП.

Вступ. На сучасному етапі в Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з функціональними обмеженнями, а також сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Як правило, батьки в яких народжуються діти з особливими потребами не мають досвіду у вихованні та розвитку своїх дітей.

За даними ООН, у світі нараховується приблизно 450 млн людей з обмеженими можливостями і майже 200 млн з них – діти. Сім'ї, що мають дітей з порушеннями фізичного чи психічного розвитку – це одна з найбільш уразливих груп населення. Соціальна підтримка таких сімей передбачає розв'язання цілого комплексу проблем, пов'язаних з допомогою дитині: з її соціальною реабілітацією, лікуванням, освітою, соціальною адаптацією й інтеграцією в суспільство.

Зазвичай сім'ї абсолютно не знають як допомогти своїм особливим діткам і з чого починати. Участь батьків у вихованні і розвитку дитини є високо цінною, бо забезпечує неперервність і стійкість корекційного і навчально-виховного процесу. Тут варто відзначити важливе вміння фахівців знайти підхід до кожної сім'ї, щоб уможливити надання відповідної допомоги.

Мета статті. Важливою місією є донести до всіх учасників навчального і корекційного процесу про значення партнерської взаємодії. Розробити нові та вдосконалити існуючі форми співпраці закладів освіти із родинами особливих дітей. Виховання дітей, їхній розвиток є основним завданням компетентного батьківства. Таке ж завдання постає і перед навчальними закладами [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взаємодія і співпраця педагогів із сім'ями є предметом дослідження і в загальній і в корекційній педагогіці. В корекційній педагогіці цим питанням переймалися С. Миронова, Л. Подкоритова, С. Єфімова, А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій, О. Закусило, Н. Ольхова-Марчук та інші.

Проблеми підтримки осіб з вадами психофізичного розвитку досліджуються багатьма вченими, зокрема Л. Акатовим, В. Бондарем, В. Бурлаком, Н. Дементьєвою, Д. Зайцевим, Л. Занковим, Р. Кравченко, В. Липою, Ю. Мануйловою, М. Матвєєвою, С. Мироновою, О. Поляковим, В. Синьовим, В. Тесленко, О. Хохліною, О. Холостовою, А. Шевцовим та ін.

У соціальній педагогіці проблеми соціально-педагогічної підтримки, соціальної реабілітації дітей та молоді з особливими потребами досліджують О. Василенко, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, Н. Мирошніченко, Г. Першко, В. Тесленко, Т. Чечко, Я. Юрків та інші.

Соціальний супровід сімей, які виховують дитину з ООП розглядають в своїх роботах вчені: О. Безпалько, А. Капська, Л. Міщик, В. Нікітіна.

Соціальний супровід сімей з дітьми – це комплексна система соціальної підтримки та психологічної допомоги, що здійснюється в рамках діяльності служб соціального супроводу сімей, створення умов для ресурсу розвитку і саморозвитку сім'ї та особистості [2, с. 24].

Мета соціального супроводу, незалежно від того, в рамках якої вікової та іншої соціальної групи воно проводиться, є єдиною, це подолання складних життєвих труднощів, а також прагнення до зменшення негативних наслідків або повне вирішення проблем окремого громадянина або широкої соціальної групи [3, с. 50].

Об'єкти соціального супроводу - громадяни, в тому числі батьки (законні представники), опікуни, піклувальники, визнані такими, що потребують соціальному обслуговуванні і супроводі; суб'єкти соціального супроводу - державні та муніципальні організації, недержавні (комерційні та некомерційні), а також соціальні некомерційні організації, що надають соціальні послуги, індивідуальні підприємці, які надають допомогу на підставі укладених угод (договорів) про взаємодію (співробітництво), цивільно-правових договорів з організаціями соціального обслуговування населення і громадянином, визнаному потребують соціальному обслуговуванні.

При комплексному соціальному супроводі вирішуються наступні завдання:

- адаптація клієнта до реальних умов його життєдіяльності;
- реабілітація та виведення клієнта з кризових ситуацій;
- підвищення соціального статусу клієнта;

• нормалізація відносин і утвердження себе в соціумі;

• відновлення здоров'я, позбавлення від шкідливих звичок;

• створення умов для самореалізації клієнта в сім'ї та суспільстві.

Форми соціального супроводу [6, с. 39].

1. Традиційні:

− здійснення соціальної допомоги, надання соціальних послуг та соціальної реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру проблем;

− соціальне виховання, включає створення і проведення заходів, спрямованих на придбання і засвоєння загальнолюдських і спеціальних знань з метою формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій;

− психологічну, соціальну та юридичну підтримку, призначенням якої є надання професійної посередницької допомоги у вирішенні різних проблем;

− консультування, в процесі якого виявляються основні напрями подолання складних життєвих обставинах;

− збереження, підтримання та захист здоров'я сім'ї чи особи, сприяння в досягненні поставлених цілей і розкритті їх внутрішнього потенціалу і т.д.

2. Нетрадиційні:

− призначені для ознайомлення батьків з особливостями вікового і психологічного розвитку дітей, раціональними методами і прийомами виховання для формування у батьків практичних навичок.

− Клуби, «КВН», «Педагогічна вітальня», «Круглий стіл», Квест, «Ток шоу». Такі форми побудовані за принципом телевізійних і розважальних програм, ігор, вони спрямовані на встановлення неформальних контактів з батьками, залучення їх уваги.

Комплекс соціального супроводу може включати різні види послуг.

1. Медичні послуги: діагностика стану здоров'я членів сім'ї; організація лікування сім'ї; отримання медичних та реабілітаційних послуг; організація медичного обстеження, батьків і неповнолітнього; навчання батьків навичкам загального догляду за дітьми з ООП, навичкам проведення фізичної культури в домашніх умовах, навичкам масажу; заходи, спрямовані на формування здорового способу життя та ін.

2. Психологічні послуги: корекція психологічного стану та сімейних відносин батьків з дітьми; інформування про установи, що

надають психологічні послуги; поглиблена психологічна діагностика; проведення індивідуальної, або групової терапії; психологічне консультування, корекція, реабілітація, тренінги; організація груп підтримки для сімей, які виховують дитину з ООП [4, с. 98].

3. Педагогічні послуги: адаптація до соціального середовища дитини інваліда, визначення дітей в групу продовженого дня, дошкільний заклад; залучення дітей-інвалідів до корекційно-розвиваючих занять; навчання в освітніх установах дітей; підвищення батьківських компетенцій на курсах; професійне навчання батьків; проведення індивідуальних бесід; сприяння в організації сімейного дозвілля); сприяння в професійній орієнтації неповнолітніх; сприяння в організації літнього відпочинку дітей та ін.

4. Юридичні послуги: оформлення документів, отриманні пільг і виплат; сприяння отриманню громадянами безкоштовної юридичної допомоги; консультування сімей з дітьми з соціально-правових питань, забезпечення сім'ї інформацією про цікаві їм законодавчі акти і права і ін.

5. Соціальні послуги: отримання матеріальної допомоги (в натуральній формі); оформлення заходів соціальної підтримки; отримання путівок для відпочинку та оздоровлення; оформлення компенсації оплати за дитячий садок; отримання довідок для оформлення пільг та допомог учням і студентам; працевлаштування членів сім'ї та ін.

Методи дослідження. Фундаментом досліджень став аналіз і узагальнення наукових публікацій, аналіз планів роботи інклюзивних та спеціальних закладів, аналіз літературних джерел щодо проблеми соціального супроводу батьків, які виховують дітей з особливими освітніми потребами; аналіз зарубіжного досвіду роботи з сім’ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами; систематизація і узагальнення здобутої інформації з метою висвітлення основних вихідних положень експериментальної роботи. Наступним кроком було проведення анкетувань для батьків і педагогів, а також різного роду бесід.

Результати дослідження. Батькам було запропоновано анонімно відповісти на питання анкети. Про співпрацю з фахівцями закладів, які вони відвідують, поставивши «+» в колонку, яка їм найближча. Опитування пройшли 14 учасників інклюзивного навчального закладу. Результати анонімного опитування подано у таблиці.

Таблиця 1

Результати опитування батьків щодо співпраці із фахівцями інклюзивних навчальних закладів

Номер учасника	Ви відчували байдужість і формальність	Ви відчували підтримку і розуміння	Стикалися з обома видами взаємодії
1		+	+
2		+	+
3	+		+
4		+	+
5		+	
6		+	
7		+	+
8		+	+
9		+	
10		+	+
11		+	
12		+	+
13		+	+
14		+	+

*****Якщо ви обрали ІІІ- колонку позначте, будь ласка, плюсом ту взаємодію, яка частіше зустрічалася.

Аналізуючи дане анкетування можна зробити висновок, що безбар'єрна комфортна співпраця є лише в 29% учасників, решту 71% батьків зустрічалися з нерозумінням або формальністю з боку фахівців. Також проводилися бесіди з батьками. Бесіди мали на меті завдання, краще зрозуміти який рівень свідомості батьків та участі родини у вихованні і соціалізації дитини. Зокрема під час не вимушеної бесіди ставилося таке запитання: «*Після яких подій, або якихось ситуацій Ви помітили позитивні зрушення в розвитку вашої дитини?*»

Відповідь 1. (Дитина з РАС, гіперактивністю, порушенням мовлення) мати стверджує, що дитина почала активно розмовляти, після відвідування дельфінарію і зоопарків, хоч до цього спостерігався негативізм. Окрім цього спогади на фотокартках дитина переглядає з особливим емоційним піднесенням. Все пов'язане з тваринами викликає цікавість.

Відповідь 2. (Дитина з РАС, порушенням мовлення) батько розповідає, що помітним стрибком у розвитку сина стало систематичне відвідування занять з дефектологом і вже через 3-4 місяці дитину можна не впізнати.

Відповідь 3. (Дитина з дислексією, порушенням мовлення) мати вважає, що син став більш самостійним і покращилися результати в навчанні після індивідуальних занять з асистентом після уроків. Дитина з невеликою допомогою дорослих може впоратися з домашнім завданням на рівні свого класу.

Для того, щоб з'ясувати, які фахівці необхідні для вирішення проблем сімей, що виховують дитину з ООП, виявити компетентність співробітників, а також які з послуг більш затребувані клієнтами, було проведено опитування батьків, які вже отримали соціальні послуги щодо соціально-економічної підтримки сім'ї, яка виховує дитину з ООП у Центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

За результатами опитування, були отримані наступні дані.

Послугами психолога скористалися – 10% (5 сімей), соціального педагога – 16% (8 сімей), логопеда – 24% (12 сімей), лікаря-фізіотерапевта – 30% (15 сімей), інструктора з лікувальної фізичної культури – 14% (7 сімей), послугами інших фахівців – 6% (3 сімей).

Отже, опитування показує, що батьки розуміють значення навчального і корекційно-розвиткового складника для їх дітей. Також знають про те, що позитивне емоційне середовище є однією з рушійних сил у розвитку дитини. Батькам відомий досвід інших таких батьків, які діляться своїми результатами і набутими знаннями. На думку вчених, існує три фактори, які допомагають школі залучати батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини: сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому; постійне двостороннє спілкування між родиною дітей і школою; сприйняття батьків як колег [1].

Також було проведено зустрічне анкетування для педагогів, в якому було питання про труднощі в роботі із сім'ями дітей з ООП. Пропонувалося перелічити з якими труднощами в роботі вони стикалися.

Таким чином фахівці перелічили такі труднощі як:

1) небажання відвідувати збори
2) не бажання співпрацювати з фахівцем і йти на контакт
3) педагогічна занедбаність
4) завищені вимоги відносно можливостей дитини
5) неадекватність поведінки батьків.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Незважаючи на те, що соціальний супровід батьків, дітей з особливими освітніми потребами вже доволі досліджена тема, є ще багато питань які виникають і у батьків і у фахівців. Оскільки існуючі форми і засоби

співпраці між педагогами і родинами працюють не на 100%, то варто задуматися про пошук нових форм співпраці, а також систематизацію існуючих. «Система соціально-педагогічної допомоги цій категорії сімей повинна бути спрямована на розвиток її власних ресурсів й ініціативи, оскільки тільки перетворення родини в активного суб'єкта соціально-педагогічної діяльності є вирішальним чинником ефективності процесів реабілітації, соціалізації дитини та її інтеграції у суспільство» [2].

Список використаних джерел:

1. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганськ, 2010. 20 с.
2. Єфімова С.М. Налагодження партнерських стосунків з родинами / Інклюзивна школа : особливості організації та управління: навчально- методичний посібник / Кол. авторів : Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., К., 2007. 128с
3. Закусило О.Ю, Ольхова-Марчук Н.В. Прикладні аспекти соціальної роботи із сім'ями, що мають дітей з особливими потребами // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами», 2009. 76 с.
4. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
5. Миронова С.П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей особливими освітніми потребами. Випуск №9 (2017) URL: http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/mironova-sp-robota-fahivciv-z-simjami-jaki-vihovujut-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html
6. Оксенюк О. Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими потребами // Social Work and Education, Vol. 5, No. 1., 2018. С. 38-46. DOI:10.25128/2520-6230.18.1.4
7. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
8. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». Київ, 2017. 20 с.

Hevchuk N.S., Markovska. S.V. CURRENT ISSUES OF SOCIAL SUPPORT FOR PARENTS RAISING A CHILD WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS.

Summary. A concept «social accompaniment of parents, child from SEN» is considered in the article and analysed. Certainly, that from one side social accompaniment is means of achievement of productive results by a correction teacher, and on the other hand small island of help and support to the parents. It is found out, that educational and educator process for children with the special necessities straight depends on quality of collaboration of all specialists of establishment and parents of child. The urgent problem of development of state levers of influence is outlined on the increase of paternal responsibility. Importance of development and perfection of forms of cooperation of establishments is certain educations with families, that bring up children from SEN.

Key words: special educational needs, a child with SEN, parents raising a child with SEN, inclusion, social support for parents raising a child with SEN.

УДК 159.98:355.09

Н. М.Гончарук,
доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри
загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
Т.В. Соловей,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності загальна психологія.
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
tanya.solo.solovey@gmail.com

ПІДТРИМКА МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ БОЙОВИХ ДІЙ

Гончарук Н.М., Соловей Т.В. Підтримка морально-психологічного стану військовослужбовців в умовах бойових дій. У статті розкрито сутність і необхідність підтримки морально-психологічного стану військовослужбовців в умовах бойових дій.

Висвітлено важливість сучасного підходу, сутність і конкретний зміст психологічної підготовки як кожного військовослужбовця, так і цілого підрозділу. Встановлено, що небезпечна обстановка неминуче викликає у воїнів психічну напругу, стресовий стан, але є реальні механізми для зміни сприйнятливості воїнів до впливу бойових стрес-факторів у процесі психологічної підготовки і забезпечення їхньої високої активності у бою.

Ключові слова: аналіз психологічних досліджень, бойові дії, моральні і психологічні випробування, учасники бойових дій, збройні сили, діяльність військ, бойова активність, психологічні чинники, психофізіологічні і психологічні впливи, професійно-психологічна підготовка, психологічна готовність, бойові стрес-фактори.

Вступ. Сучасний бій — це суворе випробування фізичних і духовних сил воїна, його здатності активно протистояти впливу екстремальних, вкрай несприятливих для життя чинників, зберігати волю і рішучість, до кінця виконати поставлене йому бойове завдання.

Мета статті полягає у вивченні функціонування психіки в бойовій обстановці, виявленні низки закономірностей, які допомагають передбачати фізичні, моральні і психологічні випробування, з якими зустрінуться військовослужбовці під час бойових дій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних військових психологів, які у своїх дослідженнях активно використовують здобутки прикладної військової психології зустрічаємо імена А.Г.Караяна, І.В.Сиромятникова, І.В.Данилюка, В.В.Балабіна, В.О.Васютинського, А.Б.Коваленка, О.В.Чуйко, Ю.В.Романова, Б.А.Щербатюка.

Специфіку переживання комбатантами психоемоційних станів досліджують Булан А.А., Головко Б.А.

Психологічні засоби подолання посттравматичних стресових розладів військовослужбовців та проблеми, що виникають під час надання психологічної допомоги бійцям, які перенесли стресові ситуації вивчають Очимовська К. Є., Сурмяк Ю.Р., Кудрик Л.Г.

Методи дослідження. На загальнонауковому та предметно науковому рівнях методологічну основу дослідження становлять: загальнонаукова методологія як спосіб пізнання психологогічних фактів, явищ, процесів, що відображає їх взаємозв'язок, взаємообумовленість і взаємозалежність; кореляційний аналіз який підтверджує, що з віком адаптаційні можливості людини знижуються,

а психологічний супротив впливу стресогенним факторам падає, зумовлюючи підвищення нервово-психічної нестійкості; провідні дидактичні принципи: асоціативно-рефлекторна (відповідно до цієї теорії сформульовані дидактичні принципи, розроблено більшість методів навчання),
поетапне формування розумових дій і понять (якість придбаних знань, умінь і навичок), наступності, суб'єктності, самостійності, автономності.

Результати дослідження. За результатами аналізу впливу чинників сучасного бою на психіку і поведінку людей, на нашу думку найбільше впливає небезпечна обстановка, яка неминуче викликає у воїнів психічну напругу (стресовий стан). Цей стан здійснює істотний вплив на протікання психічних процесів (сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, волю, емоції) і ефективність бойової діяльності. Характер цього впливу залежить від мотивації, індивідуальної психологічної стійкості, бойового досвіду воїнів. Отже, є реальні підстави для зміни сприйнятливості воїнів до впливу бойових стрес-факторів у процесі психологічної підготовки і забезпечення їхньої високої активності у бою.

Виклад основного матеріалу. Психологічні дослідження бойових дій у війнах дозволяють виділити дві групи чинників, що впливають на бойову діяльність військ, - зовнішні і внутрішні. Своєю чергою зовнішні чинники поділяються на соціальні, бойові і еколого-ергономічні.

Соціальні чинники здійснюють вирішальний вплив на воїнів у бойовій обстановці, оскільки служать основою для формування загальних соціальних мотивів їхньої поведінки і бойових установок.

Макросоціальний чинник - це ставлення до війни народу. Характер бойових дій військовослужбовців багато в чому залежить від ступеня ставлення до війни в свідомості мас [7].

По-перше, завдяки роботі механізмів психічного зараження, навіювання, наслідування військовослужбовці засвоюють пануючий у суспільстві настрій, формують відповідні установки й мотиви бойової поведінки.

По-друге, бойова готовність воїнів значною мірою визначається ставленням народу до своєї армії. Ця закономірність виразно відчувалася під час війни США у В'єтнамі. І, нарешті, солдати заражаються емоційним ставленням народу до супротивника, що істотно впливає на активність їхніх бойових дій. Як правило, в битвах

найчастіше перемагає та армія, воїни якої бачать у супротивникові ненависного ворога.

Згуртованість військового підрозділу є мікросоціальним чинником, що визначає поведінку воїнів у бою. Вивчивши цю закономірність, німецький військовий психолог Е. Дінтер підкреслив, що страх втратити довіру групи, опинитися в моральній ізоляції через боягузтво діє дуже сильно, дозволяє здійснювати сміливі вчинки. Тому в останні роки в арміях провідних держав світу велику увагу приділяють створенню у військових підрозділах «системи товариської підтримки», коли члени екіпажів (розрахунків, відділень) спостерігають за появою у товаришів по службі симптомів нервової напруги і надають один одному невідкладну психологічну допомогу. Вважається, що впевненість у товаришах по службі, в тому, що вони прийдуть на допомогу в потрібний момент, є важливою умовою рішучих і самовідданих бойових дій кожного солдата.

Довіра до своїх командирів - ще один суттєвий мікросоціальний чинник. Досвід застосування збройних сил США, Ізраїлю за останні 20 років свідчить, що військовослужбовці, відчуваючи довіру і повагу до свого командира, активно виконують навіть ті його накази, суть яких не цілком розуміють або етично відкидають.

Вивчення бойового досвіду військ показує, що невпевненість у власних силах закономірно зростає у військовослужбовців також і через те, що їхня зброя, бойова техніка і спеціальні засоби часто виявляються малоефективними в умовах локального військового конфлікту. Багаторічна підготовка військ розвинутих держав до рішучої битви із рівним за силою супротивником призвела до істотного відхилення параметрів зброї від тих значень, які дозволяють ефективно застосовувати її в локальних конфліктах.

Інтенсивність бойових дій також є важливим чинником поведінки воїнів у бою. За високої інтенсивності вони впливають на швидке стомлення військовослужбовців і на загальне зростання психотравматизації приблизно у 1,2 раза порівняно з діями низької інтенсивності.

Еколого-ергономічні чинники відображають специфіку впливу зовнішніх (природно-географічних, по-годно-кліматичних, техніко-техноло-гічних) обставин і режиму бойової діяльності (тривалість, режим, частота зіткнень із супротивником, ергономічність бойової техніки, ступінь ізольованості від головних сил тощо) на психологічний

стан протиборчих сторін [1, с. 167]. Знайомі умови і звична діяльність, добре засвоєні способи бойової поведінки дозволяють воїнам діяти на полі бою з переважним використанням підсвідомості (автоматизмів, навичок, закріплених у підсвідомості моделей), з мінімальним залученням свідомості та емоцій. І, навпаки, незнайомі обставини і незасвоєні прийоми бойової діяльності обумовлюють необхідність постійного включення свідомості, виникнення негативних емоційних переживань, що знижує ефективність дій військовослужбовця.

Німецький дослідник Е. Дінтер виявив своєрідну закономірність, яка свідчить, що процес адаптації до бойових дій триває приблизно 15-25 діб, до закінчення яких військовослужбовець досягає піку морально-психологічних можливостей. Після 30-40 діб безперервного перебування в безпосередньому зіткненні з супротивником, за даними дослідника, наступає їх швидкий спад, пов'язаний з виснаженням духовних і фізичних сил. Виходячи з цього, Е. Дінтер вважає, що перебування воїнів на передовій не повинне перевищувати 40 діб. А якщо після 45 діб безперервного перебування на полі бою військовослужбовці не будуть відправлені до тилу, то за своїми психофізіологічними можливостями вони виявляються небоєздатними. На його погляд, у 98% військовослужбовців, які безперервно беруть участь у бойових діях протягом 35 діб, виникають ті або інші психічні розлади. Визнаючи таку тимчасову траєкторію динаміки психологічних можливостей людей закономірною, військові керівники багатьох армій світу регулюють час перебування військовослужбовців безпосередньо в зоні бойових дій.

Суттєвий вплив на бойову активність воїнів здійснює якість сну. Залежність працездатності особового складу від тривалості сну досліджувалася американськими фахівцями. Наприклад, якщо особовому складу взагалі не спати, то боєздатність зберігається протягом трьох днів. [4, с. 167]. На четвертий день весь особовий склад стає не готовим до виконання бойових завдань. Якщо людям давати на сон 1,5 години на добу, 50% боєздатності військовослужбовців зберігається протягом 6 днів. На сьомий день зі строю виходить 50% особового складу. При сні 3 години на добу 91% боєздатності воїнів зберігається понад 9 днів.

Важливим чинником є і ергономіка. Наприклад, бойова техніка повинна задовольняти хоча б мінімальний комфорт і гігієну. Досліджуючи залежність людського чинника від ергономічних умов, фахівці відзначають, що перебування військовослужбовців у

бронетехніці впродовж тривалого часу є причиною підвищеної стомлюваності, значного уповільнення реакцій, падіння працездатності. У разі порушень у роботі вентиляції і при створенні в машині концентрації окису вуглецю в 1,5 одиниці на 1000 одиниць повітря смерть екіпажу наступає протягом 1 години. При повільному поглинанні воїнами невеликих доз цього газу в них з'являються відчуття втоми, інтелектуальна пасивність, великі помилки у визначенні дистанції, сповільнені реакції у відповідь. Обмеження рухливості людини протягом 3 діб знижує її працездатність на 30%. Вібрація техніки може збігатися з частотами коливань найважливіших органів людини, що веде до порушення в їх функціонуванні і негативно впливає на діяльність нервової системи.

До ергономічних аспектів бойових дій слід віднести і ступінь ізольованості з'єднань, що діють на полі бою, і частин від основних сил. За даними американського психолога Р.У. Сторма, бойові можливості ізольованого від своїх військ підрозділу можна вважати наполовину втраченими протягом 48 годин через зниження морального духу військовослужбовців.

Слід також загадати і про психофізіологічні і психологічні впливи, серед яких важливе значення має тип нервової системи.

Прийнято розрізняти три типи нервової системи: сильний, слабкий і середній. Сьогодні відомо, що обстановка ескалації негативних чинників бою викличе серйозні психологічні розлади, що вимагають медичної допомоги, а отже, повну втрату боєздатності на певний час у воїнів із слабким типом нервової системи (серед військовослужбовців їх до 15%). В аналогічних умовах воїни з середнім типом нервової системи (таких до 70%) знизять активність бойових дій лише на короткий час. Воїни з сильним типом нервової системи (їх приблизно 15%) не піддаються відчутному психотравмуючому впливу складної обстановки.

Спостереження за діями воїнів у бойовій обстановці та в інших екстремальних ситуаціях показують, що їхня поведінка найбільше залежить від типу темпераменту [2, с. 33]. Так, воїни сангвінічного темпераменту в складних умовах рішення ухвалюють швидко і діють сміливо. У разі невдачі вони втрачають рішучість лише на короткий час, і швидко відновлюються. Особи холеричного темпераменту проявляють сміливість і рішучість переважно в стані емоційного підйому. В стані занепаду сил вони здатні піддаватися несвідомому страху. Люди флегматичного темпераменту діють активно і сміливо тоді, коли

ретельно підготовлені до виконання бойового завдання. Вони володіють стабільністю емоційних переживань, завзятістю і витримкою. Воїни меланхолійного темпераменту здатні виявляти рішучість і активність протягом короткого часу і при подоланні незначних труднощів.

Щодо психологічних чинників бойової поведінки, то необхідно підкреслити, що воїн — не сліпе знаряддя в руках зовнішніх обставин бою і природних інстинктів. Його поведінка у вирішальному ступені визначається спрямованістю особи, особливостями характеру, інтелекту, волі, емоцій, здібностей. Важливе значення в регуляції бойової активності військовослужбовців мають віра, символи-цінності, способи регуляції психічних станів (ритуали, обряди тощо). Без розуміння цього неможливо пояснити, звідки з'являються самопожертвування, виправданий ризик, взаємовиручка в тих ситуаціях, де, здавалося б, повинен превалювати інстинкт самозбереження.

Бій — найбільша драма в житті воїна. Загроза життю і здоров'ю, швидка зміна бойової обстановки, тривалі, нерідко позамежні навантаження, втрата бойових товаришів, участь у жорстокому насильстві по відношенню до ворога, протиборство суперечливих внутрішніх мотивів — все це супроводжується сильною напругою фізичних і духовних сил [1].

У військовій психології немає єдиної класифікації психічних реакцій і станів воїнів в бойовій обстановці. Але більшість психологів згодна з тим, що стан, що переживається воїном в бою, є стрес (психологічна напруга).

Стрес — це широке коло станів людини, що є відповіддю на різноманітні несприятливі дії — стресори (стрес-фактори). За словами автора теорії стресу, канадського вченого Ганса Сельє, стрес є неспецифічна (однотипний для різних стресорів) відповідь організму на будь-яку пред'явлену йому вимогу, яка допомагає організму певним чином впоратися з ускладненням.

Стрес супроводжується енергетичною мобілізацією організму, він викликає значні зміни в серцево-судинних, дихальних, м'язово-рухових і ендокринно-біологічних функціях. Одночасно відбувають ся зміни в протіканні психічних процесів, емоційні, мотиваційні зрушення.

Помірний стрес сприяє мобілізації фізичних і психічних можливостей, захисних сил організму, активізує інтелектуальні процеси,

створює оптимальне бойове збудження, інтенсифікує доцільну діяльність воїна [2].

Проте тривалий або дуже інтенсивний вплив негативних бойових чинників, висока суб'єктивна значущість їх для військовослужбовця здатні породжувати непродуктивні стресові стани (дістрес). Останні виникають у тих випадках, коли людина переживає почуття безпорадності, безсилля, безнадійності, пригніченості.

Важливими факторами, що впливають на психіку військовослужбовця, є ступінь оволодіння зброєю і бойовою технікою, визначальний рівень професійної переваги над супротивником, а також повнота об'єктивного уявлення про майбутню бойову діяльність і способи її виконання.

У бойовій обстановці головні причини психологічного стресу — загроза життю, відповідальність за виконання завдання, недостатність і невизначеність отриманої інформації, дефіцит часу при прийнятті рішень і здійснення бойових дій, невідповідність рівня військово-професійних навичок потребам, що вимагають умови миротворчої діяльності від особистості, психологічна непідготовленість до виконання конкретного завдання, невпевненість у надійності зброї та військової техніки, відсутність довіри до командування і фактори ізоляції (при діях у відриві від основних сил, знаходження в засідці, патрулі, на блокпосту) тощо.

Стійкість до впливу психотравмуючих чинників бою, збереження бойової активності, багато в чому визначаються відповідною спрямованістю особистості, мотивами бойової поведінки, готовністю воїнів до активних самовідданих дій, їх бойовим досвідом [3].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Здійснення професійної діяльності в умовах бойових дій має інтенсивний, негативний вплив на психоемоційний стан військовослужбовців, може призвести до порушення психічних функцій та психічних розладів різної глибини. Остаточної класифікації психічних станів військовослужбовців в екстремальних умовах не існує, основну увагу зосереджують на поняттях бойового стресу, страху, переживання болі та адаптації до бойових дій.

Характер подоланих труднощів в умовах сучасного бою, зміст конкретної військової спеціальності та коло службових обов'язків у бою визначають сутність і конкретний зміст психологічної підготовки кожного військовослужбовця, кожного підрозділу (частини), яка має

формувати у воїнів готовність до ведення бойових дій, настанову на знищення супротивника, стійкість психіки воїна проти впливів психологічних факторів війни.

Список використаних джерел:

1. Варбан Є.О Життєва криза: поняття, концепції та прояви / Є.О.Варбан // Проблеми сучасної психології. Вип. 8. 2010. С. 120-133.

2. Гаврилець І. Г. Психофізіологія людини в екстремальних ситуаціях. Навчальний посібник. К.:ЗАТ «Віпол», 2006. 188 с.

3. Життєві кризи особистості: навальний посібник / О. О. Байєр. Д.: РВВ ДНУ, 2010. 244 с.

4. Кокун О.М., Агаєв Н.А., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Остапчук В.В. Психологічна робота з військовослужбовцями - учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2017. 282 с.

5. Кириленко Т. С. Психологічні проблеми переживань травмуючих ситуацій. Матеріали конференції «Психологія життєвої кризи особистості». Журнал «Наукові студії із соціальної та політичної психології». Вип.4(7). К., 2000.

6. Кириленко Т.С. Пошук гармонії. Емоційні переживання та стани особистості. //К.КНУ. 2004. 100с.

7. Техники психотерапии при ПТСР: Практическое пособие/ О.Г.Сыропятов, Н.А. Дзеружинская. – Киев: Украинская военно-медицинская академия, 2014. 144 с.

Goncharuk N., Solovei T. «MAINTENANCE OF MORAL AND PSYCHOLOGICAL STATE MILITARY SERVANTS IN CONDITIONS OF COMBAT»

Summary. Modern combat is a severe test of the warrior's physical and spiritual strength, his ability to actively resist the influence of extreme, extremely unfavorable factors for life, to maintain will and determination, to complete the combat task assigned to him.

Key words: analysis of psychological research, combat operations, moral and psychological tests, combatants, armed forces, military activity, combat activity, psychological factors, psychophysiological and psychological influences.

УДК 364-43:159.923.2

Н.М. Дідик,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
aspirantka000@gmail.com

ТРЕНІНГ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА: ОСНОВНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ З ДОСВІДУ ПРОВЕДЕННЯ

Дідик Н. М. Тренінг особистісного зростання соціального працівника: основні методологічні підходи з досвіду проведення. Досліджено методологічні підходи до проведення тренінгу особистісного зростання соціального працівника. Запропоновано авторське визначення понять «особистісна зрілість» та «професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників». Описано методи та форми роботи під час проведення тренінгу особистісного зростання соціального працівника, проаналізовано їх ефективність. Доведено, що особистісна зрілість займає важливе місце у структурі психологічної готовності до професії соціального працівника.

Ключові слова: особистісна зрілість, професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників, тренінг особистісного зростання, самоприйняття, самоактуалізація.

Вступ. Особистісна зрілість відіграє важливу роль у професійній діяльності соціального працівника. Цей фахівець належить до професій типу «людина-людина», де особистісні якості спеціаліста є визначальними для успішності виконання професійних завдань. Мета діяльності соціального працівника – надавати соціальну підтримку особам у складних життєвих обставинах. Разом з тим, він не зможе надати ефективну соціальну допомогу, якщо не володітиме відповідними особистісними якостями (емпатійність, комунікабельність, саморегуляція, відповідальність, самостійність, моральність), що є характеристиками особистісної зрілості та, одночасно, професійно важливими якостями соціального працівника. Тому можна запропонувати авторське визначення «професійно важливі якості особистісної зрілості соціального працівника».

Мета статті. Значна частина досліджень у психолого-педагогічній літературі стосується опису методологічних прийомів проведення тренінгу особистісного зростання та значення особистісної зрілості для психологів. Разом з тим, недостатньо досліджень щодо ролі особистісної зрілості та тренінгу особистісного зростання для соціальних працівників. Це стало метою для написання статті – проаналізувати методологічні підходи з досвіду викладання тренінгу особистісного зростання соціального працівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях науковців значна увага приділяється проблемам становлення соціального працівника як професіонала (В. Бочарова, Н. Клименко, А. Ляшенко, В. Плащов, В. Поліщук, В. Сластьонін, Н. Шмельова та ін.), формування професійної компетентності соціального працівника (А. Белінська, В. Бочарова, А. Ляшенко, І. Мигович, Г. Попович, В. Сидоров, Є. Холостова та ін.), а також теоретичним та методологічним аспектам розвитку професійної компетентності соціальних працівників (В. Докучаєва, О. Карпенко, Н. Краснова, Н. Ларіонова, Д. Разіна, С. Харченко, та ін.) [1; 2; 3].

Методи дослідження. Теоретичні (аналіз, узагальнення і систематизація теоретичних даних у психолого-педагогічній літературі щодо проблеми застосування тренінгу особистісного зростання у професійній підготовці майбутніх соціальних працівників), емпіричні (практичне застосування тренінгу особистісного зростання для формування професійно важливих якостей особистісного зрілості соціального працівника).

Результати дослідження. На нашу думку, особистісна зрілість – характеристика стану розвитку особистості, що виявляється у високому ступені особистісної конструктивної активності та особистісної функціональної продуктивності людини.

Вважаємо, що професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників складають характеристики особистісної зрілості, які забезпечують успішне професійне становлення майбутніх соціальних працівників і стимулюють до професійно-особистісного зростання.

Для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників ефективним є тренінг особистісного зростання. На нашу думку, тренінг особистісного зростання соціального працівника – це групова форма роботи, що спрямована на підвищення особистісного та професійного потенціалу,

вдосконалення особистісних якостей, що сприяють досягненні успіху у професійному та особистому житті. Результатом проходження тренінгу особистісного зростання соціального працівника є позитивна самозміна особистості та наближення до ідеального образу «Я-професіонал», зростання рівня розвитку самоорганізації, самоприйняття та самоактуалізації особистості.

Тренінг особистісного зростання соціального працівника є освітнім компонентом для здобувачів вищої освіти, які навчаються на 3 курсі за освітнім рівнем бакалавра галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 232 Соціальне забезпечення освітньо-професійної програми Соціальна допомога. У навчальному плані цей освітній компонент означено як «Тренінгові студії: Тренінг особистісного зростання соціального працівника» і він належить до обов'язкових компонентів професійно-практичної підготовки. На нашу думку, досить доречним є вибір курсу навчання, коли здобувачі освіти володіють уже певними професійними уміннями, усвідомлюють важливість особистісно-професійного зростання для соціального працівника та є більш мотивовані до набуття особистісної та професійної зрілості.

Тренінг особистісного зростання соціального працівника відповідно навчального плану має 120 годин (4 кредити ЄКТС), з них 40 аудиторних годин та 80 годин самостійної роботи, форма підсумкового контролю – залік. Усі аудиторні години є лабораторними заняттями, що дозволяє, відповідно до вимог, поєднувати 2 лабораторних заняття разом. Це для тренінгу особистісного зростання є позитивним моментом, оскільки одного лабораторного заняття не вистачає для повноцінної тренінгової роботи, застосування здобувачами вищої освіти механізмів самоаналізу та рефлексії.

Тренінг особистісного зростання соціального працівника включає заняття, що розвивають інтраперсональну конструктивну активність майбутнього фахівця (теми: «Саморегуляція», «Самостійність», «Креативність», «Інтелектуальність»), інтерперсональну конструктивну активність («Комунікабельність», «Емпатійність», «Моральність», «Відповідальність»), трансперсональну конструктивну активність («Его-ідентичність», «Самоприйняття», «Аутентичність», «Трансцендентність», «Самоактуалізація»). Останнє заняття є заключним та спрямовується на підведення підсумків тренінгу. Кожне тренінгове заняття було спрямовано на розвиток показників відповідної професійно значущої характеристики особистісної зрілості соціального працівника. Заняття поєднувалися у 3 блоки.

Перший блок занять спрямований на оптимізацію проявів вдосконалення структури та функцій особистості, що відображають характеристики інтраперсональної конструктивної активності. Заняття на тему «Саморегуляція» сприяло розвитку свідомого керівництва особистістю своїми потребами, емоціями, поведінкою відповідно до вимог ситуації і доцільності, вдосконалення дій самоорганізації. Заняття на тему «Самостійність» розвивало здатність до вибору, незалежність поведінки і суджень, ініціативність, стимулювати вчинки самокорекції. Заняття на тему «Креативність» підвищувало прагнення до творчості та авторського бачення світу, розвивало творчу спрямованість особистості, рівень здібності породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, стимулювало вчинки творчості. Заняття на тему «Інтелектуальність» розвивало загальні мислительні здібності, інтелектуальні інтереси, прагнення до набуття психологічних знань.

Другий блок занять спрямований на оптимізацію проявів вдосконалення способів міжособистісної взаємодії та конструктивного особистісного впливу, що відображають характеристики інтерперсональної конструктивної активності. Заняття на тему «Комунікабельність» розвивало соціальну сенситивність, комунікативні здібності, здатність до швидкого встановлення тісних, емоційно насичених контактів. Заняття на тему «Емпатійність» передбачало розвиток емпатійних переживань, гуманістичної спрямованості, готовності до співпереживання оточуючим, стимулювання до виконання альтруїстичних та емпатійних вчинків. Заняття на тему «Моральність» активізувало суспільно конструктивну поведінку, совісливість, прагнення до дотримання загальнолюдських цінностей, готовність до надання допомоги людям. Заняття на тему «Відповідальність» розвивало здатність до відповідального вчинку, визнання себе автором певного проекту і прийняття на себе його наслідків.

Третій блок занять спрямований на оптимізацію проявів вдосконалення структури самоідентичності, що відображають характеристики трансперсональної конструктивної активності. Заняття на тему «Его-ідентичність» передбачало розвиток зрілої ідентичності, ясності Я-концепції, постійної схожості зі своїм Я, з переживанням себе як цілісності. Заняття на тему «Самоприйняття» підвищувало рівень самооцінки, безумовного прийняття свого Я, довіри до себе, згоди із собою. Заняття на тему «Аутентичність» оптимізувало

відкритість новому досвіду, здатність до спонтанного і безпосереднього вираження власних почуттів, вчинків і орієнтацій бути самим собою. Заняття на тему «Трансцендентність» розвивало здатність до трансцендентних переживань, відчуття власної сенсовості, прагнення осягнути смисл життя. Заняття на тему «Самоактуалізація» сприяло розвитку здатності особистості найбільш повно і вільно реалізовувати свої можливості, прагнення до самовираження, здійснювати вчинки самоактуалізації, тобто активність щодо розвитку своїх здібностей.

На нашу думку, тренінг особливо сприяє розвитку таких професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників: комунікабельність, емпатійність (інтраперсональна конструктивна активність), Его-ідентичність, самоприйняття, аутентичність (трансперсональна конструктивна активність).

Мета тренінгу особистісного зростання соціального працівника – підвищити рівень розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників.

Завдання тренінгу:

1. Створити умови для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх соціальних працівників.
2. Забезпечити засвоєння теоретичних знань з проблеми професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх соціальних працівників.
3. Сприяти набуттю практичних навичок розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх соціальних працівників.
4. Сформувати прагнення до професійного і особистісного зростання у майбутніх соціальних працівників.

Місце проведення: аудиторія університету – простора кімната зі стільцями, розташованими по колу.

Форма проведення: групові заняття.

Частота занять: відповідно розкладу занять.

Кількість занять: 20 лабораторних занять.

Тривалість занять: 1 академічна година.

Загальна кількість годин: 40 годин.

Структура заняття:

1. Вступна частина (привітання).

2. Основна частина (вправи, спрямовані на розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників).

3. Заключна частина (рефлексія заняття, домашнє завдання).

Основу тренінгу особистісного зростання соціального працівника складають вправи з психоаналізу, клієнт-центрованої терапії, екзистенційної терапії, трансактного аналізу, арттерапії (терапія з використанням малюнків, музикотерапія, бібліотерапія, драмотерапія та ін.). У тренінгу застосовувалися психогімнастичні вправи (в середині тренінгу після емоційно складних вправ для зняття психічного і фізичного напруження), релаксаційні вправи (в кінці тренінгу для розслаблення учасників). Після кожної вправи проводилася її рефлексія, в кінці кожного заняття – рефлексія заняття в цілому, в кінці тренінгу, на останньому занятті, – рефлексія всього тренінгу. Кожне заняття починалося з привітання, інформаційного повідомлення про відповідну професійно значущу характеристику особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників. Використовувалися психодіагностичні методики, повчальні притчі, групові дискусії, рольові ігри, творчі завдання, психомалюнки, музикотерапія та ін. В кінці тренінгового заняття учасникам давали домашнє завдання.

Під час тренінгу особистісного зростання використовувалися деякі прийоми АСПН: спонтанна невимушена дискусія, робота з психомалюнком, рольова гра, психогімнастичні вправи. Тренінг містить як авторські, так і запозичені й модифіковані відповідно до цілей нашого тренінгу вправи, що пропонували інші автори [5].

Обладнання на тренінгових заняттях: ватман, папір А4, кольорові олівці, маркери, фломастери, друковані матеріали, клей, ножиці.

Основними принципами участі у роботі тренінгової групи були: 1. Довірливий стиль спілкування, звертання один до одного на «ти» і «по імені», без врахування статусу. 2. Персоніфікація висловлювань, вживати «Я-висловлювання». 3. Говорити щиро і відкрито. 4. Спілкування за принципом «тут і тепер». 5. Конфіденційність усього, що відбувається у групі. 6. Активна позиція учасників тренінгу. 7. Повага до того, хто говорить. 8. Безоціночне ставлення один до одного. 9. Приймати себе та інших такими, якими вони є.

За бажанням здобувачі вищої освіти пропонували свої принципи тренінгової роботи.

Очікуваним результатом тренінгу є: підвищення рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості у майбутніх соціальних працівників.

Під час відвідування тренінгів майбутні психологи вели щоденники особистісного зростання. Студентам пропонувалося описувати зміст кожного заняття, кожну вправу за впливом на їх особистість оцінювати за шкалою «1–5» («найменший вплив – найбільший вплив»).

Найбільш високі оцінки отримали такі тренінгові вправи: колаж «Моє майбутнє», психомалюнки («Наша група на безлюдному острові», «Дерево», «Моя емблема», «Мій настрій – малюнком»), релаксаційні вправи («Занедбаний сад», «Повітряна кулька» та ін.), «Рекламний ролик», «П'ять добрих слів», «Мій портет у променях сонця», «Чарівний стілець», «Лист до себе», «Розмова з долею», «Покажи ситуацію», «Зіпсований телевізор», психогімнастичні вправи. Майбутнім соціальним працівникам найбільше подобалися вправи з використанням малюнків, музики, вправи на підвищення самооцінки, з використанням невербальних засобів спілкування.

Найнижчі бали отримали вправи: «Аналіз переносу», «Дзеркало гніву», «Стіна нерозуміння», «Продовж речення про відповідальність», «Ніхто з вас не знає, що я…», «Незвичайне привітання», «Формула відповідальності», «Малюнок за інструкцією», «Парадокси», «Лист марсіанину», «Мій життєвий шлях», «Друкарська машинка». Отже, майбутнім соціальним працівникам важко давалися вправи, що вимагали ґрунтовного самоаналізу, самокритики, філософських роздумів.

На останньому тренінговому занятті обов'язковими є вправи «Валіза», «Лист керівнику» та проходження анкети рефлексивності для діагностики механізмів самозміни майбутніх соціальних працівників. Результати анкетування опрацьовуються за шкалами: відстороненість, позитивна дисоціація, гностична компетентність, артикульованість, лабільність, оригінальність, критичність, когнітивність [4, с. 287]. Останнє тренінгове заняття є вирішальним для підведення підсумків тренінгової роботи, заключного відреагування власних емоційних станів та відповідного корегування недоліків у проведенні тренінгу.

Ефективним для розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників, особливо для характеристик трансперсональної конструктивної активності (Его-ідентичність, самоприйняття, аутентичність, трансцендентність і самоактуалізація), є ведення щоденників. Щоденник, як самостійна

письмова форма роботи, сприяє саморефлексії, самовдосконаленню, що наближає майбутнього психолога до особистісної зрілості. Ведення щоденників особистісного зростання відбувалося під час відвідування тренінгових занять.

Студенти отримували відповідні завдання для ведення щоденників, наприклад: Які мої особистісні і професійні якості зараз? Яким я бачу себе майбутнім фахівцем та особистістю? Що я сьогодні зробив для професійного і особистісного розвитку? Що я нового дізнався про себе? Які професійні і особистісні якості мені ще потрібно вдосконалювати? Які мої шляхи особистісного і професійного зростання?

Студентам також пропонувалось скласти програму особистісно-професійного зростання, де потрібно вказати мету і завдання програми, форми і методи, очікуваний результат і тривалість програми. Це завдання може бути виконано для самостійної роботи.

Висновки дослідження. Отже, тренінг особистісного зростання соціального працівника є ефективним засобом для підвищення рівня розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників. Перспективами подальшого вивчення означеної проблеми є дослідження психолого-педагогічних умов розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх соціальних працівників для оптимізації процесу їх професійного становлення.

Список використаних джерел:

1. Карпенко О. Зміст та структура професійної компетентності соціального працівника. *Соціальна педагогіка : теорія та практика :* методичний журнал. Луганськ : Вид-во ЛНПУ ім. Тараса Шевченка «Альма-матер», 2006. № 4. С. 54–59.

2. Карпенко О. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія. Київ : Коло ; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2007. 374 с.

3. Ларионова Н. А. Профессиональная подготовка специалистов социальной работы : компетентностный подход. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 11–12. С. 2734–2739.

4. Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості : дис. … кандидата психол. наук : 19.00.05 Львів, 2003. 146 с.

5. Штепа О. С. Тренінг «Актуалізація особистісної зрілості». *Практична психологія та соціальна робота.* 2005. №2. С. 42–46.

Didyk N.M. TRAINING OF PERSONAL GROWTH OF A SOCIAL WORKER: BASIC METHODOLOGICAL APPROACHES FROM THE EXPERIENCE OF CONDUCTING.

Summary. Methodological approaches to the training of personal growth of a social worker are studied. The author's definition of the concepts «personal maturity» and «professionally significant characteristics of personal maturity of future social workers» is offered. Methods and forms of work during the training of personal growth of a social worker are described, their effectiveness is analyzed. It is proved that personal maturity occupies an important place in the structure of psychological readiness for the profession of social worker.

Key words: personal maturity, professionally significant characteristics of personal maturity of future social workers, personal growth training, self-acceptance, self-actualization.

УДК 316.485:378.147.091.31-051:373-056.2/3

В.Л. Загалевич
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
викладач ВСП Кам'янець -Подільського фахового коледжу НРЗВО
Кам'янець - Подільський державний інститут,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
zagalevich.valya@i.ua
Т.Л.Опалюк
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
opalyuk.tetyuana@kpnu.edu.u

ОСОБЛИВОСТІ ТА СПЕЦИФІКА КОНФЛІКТУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Загалевич В.Л., Опалюк Т.Л. Особливості та специфіка конфлікту в інклюзивному освітньому середовищі. У статті проаналізовано теоретичні дослідження проблематики конфлікту в інклюзивному навчальному середовищі, з'ясовано їх особливості,

причини їх виникнення. Визначено шляхи подолання та уникнення конфліктних ситуацій, описано можливості попередження міжособистісних конфліктів.

Ключові слова: конфлікт, інклюзивне освітнє середовище конфліктна ситуація, професійна компетентність.

Вступ. Впроваджуючи інклюзивну освіту, стає зрозумілим, що для її реалізації доцільно створити певне середовище. Формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти визначає готовність суспільно свідомо захищати невід'ємні права людини . Так, саме орієнтація на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і сподіванням людини є головною метою інклюзивного середовища.

Метою статті є визначення особливостей та специфіки конфлікту в інклюзивному освітньому середовищі, характеристика основних конфліктних ситуацій у інклюзивному класі, зясування шляхів подолання та уникнення можливих конфліктів.

Аналіз останніх досліджень. Поняття конфлікту сьогодні не належить якійсь одній певній галузі знань чи практики. Це соціальний феномен, який проникає в усі сфери людського соціуму, тому його й почали вивчати фахівці різних галузей науки. Сама ж наука конфліктологія має інтегративний характер, вона збагачується життєвим досвідом і досягненнями усіх галузей науки, розвивається активністю думки, розмаїтістю вчинків, мудрістю сприймати проблеми та розв'язувати їх. Людське життя суперечливе, у ньому кожний індивід так чи інакше самовизначається й самоутверджується в процесі конфліктологічної взаємодії протягом життя.

Сучасна теорія соціального конфлікту карбувалася у працях американського соціолога Л. Козера (функції соціального конфлікту), німецького вченого Р. Дарендорфа (клас і класові конфлікти в індустріальному суспільстві), британських дослідників Дж. Рекса (соціальний конфлікт), Р. Мілла та ін [4].

Здійснюючи історичний аналіз становлення і розвитку конфлікту можемо спостерігати, що існує багато визначень та трактувань самого поняття. Проаналізуємо деякі з них. Дж. Фон Нейман і О. Моргенштейн вважають, що конфлікт - взаємодія двох суб'єктів, що ставлять несумісні цілі і оперують суперечливими способами досягнення цих цілей. На думку М. Робера і Ф. Тільмана конфлікт -

стан потрясіння, дезорганізації по відношенню до попереднього розвитку і, відповідно, генератор нових структур [4].

Цікава думка простежується у К. Левіна, за якою конфліктом називає ситуацію, в якій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані сили приблизно рівної величини.

Доречно звернути увагу на твердження Козера Л., за яким конфлікт - боротьба з приводу цінностей і домагань через дефіцит статусу, влади та засобів, у якій цілі супротивників нейтралізуються, обмежуються їх суперниками[1].

Калініченко І.О. у своїх працях досліджує проблему формування інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах. Автор наводить ряд аргументів на користь перебування усіх учнів в інклюзивному освітньому середовищі [8]. Буган Ю., Семак С. характеризують конфліктні ситуації , що можуть виникати в інклюзивному середовищі. [3].

Велике значення у дослідженнях конфліктів у інклюзивному середовищі належить Алєксєєвій О.А., яка аргументує причини конфліктів та аналізує способи врегулювання взаємовідносин між першокласниками в інклюзивному класі. [2, с. 56]

Не можливо оминути увагою і законодавчу базу. Закон України «Про освіту» вперше і чітко прописує поняття інклюзивне середовище. Це «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [6]. Тобто це має бути комфортне середовище. в якому всі діти разом навчаються, а навчальний заклад у будь-який час прийняти кожну дитину, прагнучи створити максимально сприятливі умови для розвитку її потенціалу.

Методи дослідження. При проведенні наукового дослідження нами були використані теоретичні методи, а саме аналіз та систематизація наукових даних з проблеми дослідження проблематики конфліктів у інклюзивному освітньому середовищі; зіставлення та узагальнення результатів досліджень .

Результати дослідження. Не дивлячись на наявність багатьох законодавчих економічних і процесуальних заходів, що спрямовані на створення належного інклюзивного середовища, виникає проблема психолого-педагогічних умов щодо формування сприятливого морально-психологічного клімату, позбавленого гострих

конфліктних ситуацій, для оптимального розвитку особистості дитини з ООП в інклюзивному класі.

Які є необхідні умови формування інклюзивного середовища у закладах освіти? Фахівці визначають ряд умов, серед яких можемо назвати такі:

- наявність ресурсного забезпечення потреб інклюзивної освіти у нормативно-правовому, програмно-методичному, інформаційному, матеріально-технічному аспектах;
- подолання соціальних бар'єрів у свідомості викладачів, їх страху через те, що вони не справляться, що у них немає відповідного досвіду роботи з учнем з особливими освітніми потребами;
- створення універсального дизайну та розумних пристосувань у закладах освіти, що має на меті забезпечення особистісно-орієнтованого навчання, в якому може реалізуватися та досягти ситуації успіху кожна дитина, незалежно від її можливостей (адаптація і модифікація навчальних програм, навчальних матеріалів, методики їх подачі, адаптація і модифікація оцінювання навчальної діяльності, тощо);
- впровадження педагогіки партнерства, яка передбачає спілкування всіх учасників навчального процесу, їх командну взаємодію на досягнення результату, що веде до встановлення сприятливого соціального та емоційного клімату в класному колективі;
- створення безбар'єрного фізичного простору, у якому діти могли б безпечно пересуватись та комфортно почувати себе (ліфти, пандуси, підйомники, відповідне освітлення, шумоізоляція, тощо) [5].

У найбільш загальному вигляді конфлікт можна визначити як зіткнення сторін, в основі якого лежить загострення реальних або ілюзорних суперечностей, що виникають у результаті відмінностей у поглядах, інтересах, прагненнях людей і сприймаються та оцінюються його учасниками як несумісні з їхніми власними. Зазвичай, це супроводжується спробами примусового нав'язування власної позиції і призводить до психологічної напруженості і протиборства.

Формуючи політику та психологію сучасного світосприйняття, демократичне суспільство завжди створювало умови для проблемного пошуку й динаміки прогресивної життєтворчості. Саме так завжди розвивалося суспільство, такі наші реалії і сьогодні, так і надалі рухатиметься суспільний процес [2, с. 25-27].

Дійсно в інклюзивному освітньому середовищі всі учасники освітнього процесу здатні досягати успіху, але яким чином? На основі всебічного аналізу літератури з цього питання Д. Мак Грегор і Фогельсберг наводять такі переваги для дітей з особливими освітніми потребами:

- в інклюзивному середовищі діти з освітніми потребами демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають;
- в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями;
- діти з особливими потребами навчаються за складнішою й глибшою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються;
- посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями завдяки методиці навчання в інклюзивних школах, де воно часто відбувається у формі групової роботи. Працюючи в малих групах, діти навчаються бачити людину, а не її ваду, та починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з обмеженими можливостями є багато спільного;
- дружні стосунки між дітьми з особливими потребами та іншими, що таких обмежень не мають, зазвичай частіше розвиваються в інклюзивному середовищі. Дослідження довели, що діти в інклюзивному закладі мають надійніші й триваліші зв'язки з друзями, ніж діти в сегрегованому середовищі. Це особливо справедливо в ситуації, коли діти відвідують місцеву школу у своєму районі та мають більше можливостей бачитися з друзями після занять [8].

Разом з тим, створення сприятливих умов для інклюзивної дитини не повинно обмежувати чи ігнорувати інтереси здорової дитини. Такий балансє основою для формування безконфліктного педагогічного середовища, задоволення потреб усіх учасників освітнього процесу відбуватиметься природно та в повному обсязі. [1, с. 23].

Головним завданням керівника загальноосвітнього закладу є регуляція та налагодження стосунків між педагогами, учнями та батьками. Л.Акатов стверджує, що серед основних факторів, які визначають ступінь успішності входження учня у новий клас, виступають його особистісні якості та особливості середовища, у яке

він включається [3] Самоствердження особистості учня в інклюзивному середовищі може бути як сприятливим так і ускладненим. Дослідниця О.Чопік вважає, що позиція вчителя та психологічний клімат безпосередньо впливають на формування позитивного ставлення здорових учасників освітнього процесу до дітей з порушеннями психофізичного розвитку. На думку Олени Чопік однією з умов формування взаємин дітей у колективі інклюзивного класу є позитивне ставлення до спільного навчання вчителів і батьків. [9,с. 2 4].

Більшість науковців вважають, що підґрунтям конфлікту є суперечність, що усвідомлюється та сприймається людиною як значуща. У такій ситуації людина переживає неприємні емоції, які спрямовують її змінити власний стан. Згідно з вищезазначеним, можна погодитись з таким визначенням конфлікту як суперечність, яку людина сприймає як значущу життєву проблему, що вимагає свого розв'язання і викликає активність щодо її подолання [4, с. 13].

Спробуємо з'ясувати основні характеристики та ознаки конфлікту:

- наявність суперечності у поглядах, інтересах, потребах, мотивах
- соціальна протидія, що проявляється у спілкуванні, поведінці, діяльності та супроводжується здійсненням моральної або матеріальної шкоди іншій стороні
- негативний емоційний стан, несприятливе ставлення один до одного.

В інклюзивному освітньому середовищі спостерігаються різні аспекти конфліктів інтересів. Проаналізуємо декілька аспектів.

В інклюзивному середовищі велике значення відіграє позиція батьків особливо здорових дітей. Адже вони не хочуть бачити поряд із своєю «ідеальною» дитиною дитину, яка має проблеми психофізичного розвитку. Батьки мають підсвідоме відчуття, того, що дитина з особливими освітніми потребами певним чином може інфікувати їхню здорову дитину. Ці батьки не бажають, щоб їхня дитини знаходилась як найдалі від дитини з ООП. Не дивлячись на те, що батьки є достатньо освічені щодо проблеми незаразності дитини із психофізичними порушеннями, однак постійна напруженість та тривога не дає можливості спокійно дивитись на дану ситуацію. Батьки та вчителі не знатимуть діагнозу учня, який навчається за інклюзивною формою навчання. Головне завдання

вчителя пояснити батькам, що учень з порушеннями розвитку прийшов у клас відповідно до рішення фахівців ІРЦ, які обстежуючи дитину, рекомендували їй навчатися серед здорових ровесників у інклюзивному класі. Тому, причини, які унеможливлюють інклюзивне навчання для учня з ООП, враховуючи інтереси здорових дітей класу, відсутні[5, с.55].

Застосування практики інклюзивної освіти у школах вимагає наявності нових підходів педагогічних працівників котрі працюватимуть у інклюзивному освітньому просторі. Педагоги повинні оволодіти технологією особистісно-орієнтованого навчання, адже до кожної дитини потрібно знайти свій підхід, орієнтуючись на її можливості.

Отже, педагогу слід бачити дітей основного класу і водночас спостерігати за темпами засвоєння нової інформації «особливим» учнем. Зазвичай це вимагає більше відповідальності, а також спонукає вчителя швидше орієнтуватися у потребах різних учнів на занятті, застосовуючи індивідуальний підхід та працювати із класом загалом.

Наявність асистента іноді створює специфічний дискомфорт для вчителя та викликає постійний контроль за кожною дією під час заняття. У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України «Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з особливими освітніми потребами загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/2016 навчальному році» від 05.06.2015. № 1/9-280 зазначено, що «…У разі відсутності можливості введення додаткової посади, зокрема, асистента вчителя, таку функцію можуть виконувати один із батьків або особа, визначена батьками (особа, яка їх замінює) в їхній письмовій заяві…» батьки чи їх довірені особи можуть бути асистентами[3].

Дійсно, крім дипломованого фахівця, на уроці асистентом вчителя може бути один із батьків чи інша приватна особа та педагог повинен прийняти даний факт.

При чому, працюючи в інклюзивному класі вчитель має бути стресостійким щодо присутності сторонньої особи задля користі дитини. Часто можна спостерігати побоювання батьків, що їхні здорові діти не отримають достатньої уваги від вчителя, аргументуючи тим, що фахівець акцентує увагу на роботі з дитиною з ООП. Насправді вчитель, пояснюючи матеріал спрямований на загальну аудиторію, подає інформацію для всього класу за однією

темою, відповідно до Типового навчального плану та орієнтується на завдання для учнів основного класу. Відповідно роботу з інклюзованим учнем здійснює асистент, який допомагає йому засвоїти матеріал у меншому обсязі за індивідуальними завданнями[2, с. 63].

З іншого боку батьки здорових дітей бояться що їхні діти не отримають повного обсягу програмового матеріалу і навчатимуться за полегшеною програмою. Вони уявляють собі наступну картину: вчитель змушений подавати матеріал дещо в спрощеній формі, щоб дитина з психофізичними проблемами розвитку змогла також зрозуміти навчальний матеріал. [3, с.22].

Навчальний процес відбувається згідно Типових навчальних планів відповідного класу, а інклюзований учень навчається за індивідуальним навчальним планом. Тому батькам не варто хвилюватися щодо даного питання. Для дитини з ООП складається індивідуальна програма розвитку відповідно до нозології та корекційної навчальної програми. Також у процесі викладання відбувається «адаптація та модифікація навчального матеріалу", згідно якої рекомендується зменшення обсягу змісту навчального матеріалу та виділення більше часу на одну тему, оскільки можуть бути труднощі у засвоєнні матеріалу на уроці, коли подається тема. Тому, учень з психофізичними проблемами розвитку може вивчати одну тему протягом декількох уроків. При виконанні завдань відбувається диференціація, адже учні основного класу виконують декілька завдань, а інклюзивний учень має можливість виконати якісно, усвідомлено 2-3 завдання [1, с.15].

Ця сама схема спрацьовує із домашніми завданнями, учню, який навчається за інклюзією, доручають виконати 1-2 завдання, які мають мати причинно-наслідкові зв'язки з класною роботою та зміст завдань. Наявність учня з ООП не сприяє спрощенню навчального матеріалу для здорових учнів [2, с.54].

Часто батьки інклюзованої дитини хвилюються через процес соціалізації дитини в колективі. З'являються побоювання, що дитину можуть не прийняти, зневажати, насміхатимуться з неї, що може бути травматичним для дитини з проблемами психофізичного розвитку. Дійсно такі випадки можливі навіть у середовищі здорових дітей, дорослого колективу. Таке відбувається коли людина не вписується в конкретне середовище. Тому доречно культивувати почуття толерантності, поваги, взаєморозуміння до всіх людей, які мають ту чи іншу відмінність. Важливо не лише толерантно ставитися

до дитини, яка навчається за інклюзією, але й залучати її у всі сфери життя учнівського колективу [2, с.57].

Зазвичай міжособистісний конфлікт виникає на основі об'єктивних умов, при цьому домінуючу роль відіграє суб'єктивний чинник. Конфлікти між учнями постійно відбуваються. як конфлікти лідерства, в основі яких недостатність або відсутність комунікативної компетентності серед дітей з ООП і здорових дітей. Причинами можуть бути недотримання правил поведінки – зневага, заздрість через протиставлення особистості дитини з проблемами психофізичного розвитку колективу, наявність думки про те, що дитина з ООП отримує більшу увагу від вчителя.

Агресивність з боку однолітків щодо дитини в інклюзії спостерігається явише тоді коли, вона підігрівається зовні, негативним ставленням батьків до такої дитини. Конфлікти, що виникають між дітьми - особливо значущі ситуації спілкування, що виконують функцію соціалізації на відповідному етапі формування особистості. Конфлікт є формою зовнішньої протидії, зіткнення думок, оцінок, способів поведінки, завдяки рефлексії конфлікт може порушувати внутрішні суперечності, сумніви, боротьбу мотивів як символу внутрішнього світу особистості [2].

Ефективність подолання конфлікту залежить від психологічної готовності протистояти йому й від уміння керувати емоціями у складних, нестандартних ситуаціях. Тому вчитель має бути готовий не лише долати труднощі, що виникають а й створювати умови, які б блокували виникнення подібних труднощів, не допускати їх переростання в конфлікти, що можуть ускладнити процес становлення особистості [4, с.37].

Існують побоювання батьків здорових дітей мають що їхні діти перейматимуть негативні прояви поведінки дітей з проблемами психофізичного розвитку. Діти повинні розуміти, що інклюзивна дитина може поводитись певним чином ненавмисне, оскільки це зумовлено специфікою психофізичного розвитку. Доречно залучати здоровий дітей до надання допомоги подолати захворювання своєю турботою та увагою. Насправді, здорові діти дуже швидко відгукуються на допомогу дітям з особливими освітніми потребами, а особливо коли ці дії заохочуються з боку вчителя. Але і тут потрібно знати межу, щоб не створити ситуацію гіперпіклування та не розвинути «споживацьку позицію» у дитини з ООП. Дитина з психофізичними потребами не повинна відчувати, що вона особлива та

займає виняткове становище. Потрібно сприяти формуванню самостійності, впевненості дітей у власних силах.

Висновки та перспективи подальшого дослідження .Таким чином ми намагались проаналізувати основні сфери виникнення конфліктних ситуацій у інклюзивному класі. Звичайно, потрібно пам'ятати, що кожна дитина з ООП індивідуальна, і конфлікти можуть виникати абсолютно різні.

Справді лише усвідомлення того, що навчальний процес повинен відбуватися в комфортних умовах для всіх учасників освітнього процесу, сприятиме налагодженню контактів, взаємних поступок, компромісів та призведе до формування безконфліктного інклюзивного середовища або зведе конфліктність до мінімуму.

Список використаних джерел:

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник /Н.М.Дятленко, Н.З.Софій., О.В.Мартинчук, Ю.М.Найда. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172с.

2. Алексєєва О. Р. Міжособистісні конфлікти першокласників в умовах інклюзивної освіти: причини, способи врегулювання Education and Pedagogical Sciences ("Освіта та педагогічна наука") ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка". 2019. № 3 (172). С.55-67.

3. Буган Ю.В., Семак С.М., Конфлікти інтересів у інклюзивному класі та шляхи їх вирішення. [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: http://doshkilla.blogspot.com/2016/10/blog-post_20.html

4. Герасінова. О. М., Панов Л. К.. Конфліктологія: підручник. Право, 2002. 256 с

5. Заборчук Н.В. Створення інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини я показник рівня свідомості нації [Електронний ресурс]. Режим доступу: URL: https://conf.zippo.net.ua/?p=204

6. Закон України «Про освіту»// Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2017. № 30, ст. 1

7. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.

8. Калініченко Ірина Олександрівна Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини UBR: http://ap.uu.edu.ua/article/80

9. Чопік О.В. Формування взаємин учнів інклюзивного класу: Методичний посібник. м. Кам'янець – Подільський: Науково-методичний центр ЗШО №7, 2016 50 с.

Zahalevych V.L. Opalyuk T.L. FEATURES AND SPECIFICS OF CONFLICT IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Summary. The article analyzes the theoretical research of the problem of conflict in an inclusive learning environment, clarifies their features, the reasons for their occurrence. The ways of overcoming and avoiding conflict situations are determined, the possibilities of preventing interpersonal conflicts are described.

Key words: conflict, inclusive educational environment, conflict situation, professional competence.

УДК 373.3.091.3-056.313

Ж.В. Мельник,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
melnyk.zhanna@kpnu.edu.ua
С.О. Білобровець,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
soo2m21z.bilobrovets@kpnu.edu.ua

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ

Мельник Ж.В., Білобровець С.О. Психолого-педагогічні умови формування пізнавальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному закладі. В статті розглянуто психолого-педагогічні умови формування пізнавальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в

інклюзивному закладі. Проведено аналіз спеціальної літератури та розглянуто підходи вчених до даного питання.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, пізнавальна активність, діяльність, інтелектуальна активність, молодші школярі, психолого-педагогічний супровід.

Вступ. Провідним завданням сучасної загальної середньої освіти є покращення якості освітнього процесу та покращення її результативності, а також формування активної особистості школяра. Це стосується і школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Але існує невідповідність між реальним станом забезпечення адекватних умов навчання і розвитку дітей зазначеної категорії, що обумовлює недорозвиток усіх психічних процесів.

Тому, вченими, педагогами та психологами ведуться пошуки нових технологій навчання та засобів корекційного впливу, які б активізували пізнавальні процеси молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, а також стимулювали їхню пізнавальну діяльність. Адже пізнавальна, навчально-пізнавальна діяльність сприяє формуванню уявлення про навколишній світ.

Метою статті є визначення змісту психолого-педагогічних умов формування пізнавальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному закладі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, розвитку їх пізнавальної діяльності, умовам корекції порушень пізнавальної сфери присвячені численні роботи, якими займалися такі вчені як О.В. Гаврилов, Г.М. Дульнєв, С.Б. Ковальова, О.Р. Лурія, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Н.М. Стадненко, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Л.М. Шипіцина та інші. Дослідники всебічно характеризували навчально-виховний та корекційний процес при навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методи дослідження: теоретико-практичний аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми, порівняльно-правовий метод, метод системного аналізу.

Результати дослідження. Одне з найважливіших завдань спеціальної освіти – це підготовка дитини з особливими освітніми потребами до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Роль початкової школи в розв’язанні цієї проблеми вирішальна. Саме тут закладається основа знань, умінь і практичних

навичок, необхідних для подальшого сприймання навчального матеріалу, формуються якості, уміння школярів оволодівати знаннями, пробуджується інтерес до навчання [3].

Формування пізнавальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями завжди було і залишається актуальною і, водночас, надзвичайно складною проблемою теорії і практики спеціальної педагогіки. Адже головною метою психолого-педагогічного супроводу таких дітей є оптимізація їхньої розумової діяльності за рахунок стимуляції психічних процесів і формування позитивної мотивації пізнавальної діяльності. Для успішного засвоєння програмового матеріалу потрібен фундамент, який складається з належного рівня розвитку психічних процесів школярів. Тому, виникає потреба в застосуванні на уроках різноманітних прийомів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів [4].

Дану проблему досліджували вчені: Л.С. Вавіна, О.В. Гаврилов, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, А.В. Колупаєва, М.П. Матвеєва, С.П. Миронова, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Б.І. Пінський, В.Ф. Соловйов, Т.В. Сак, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Ж.І. Шиф та інші.

Одним із основних видів діяльності особистості є її пізнавальна діяльність. Незважаючи на численні дослідження, присвячені проблемі розвитку та формування пізнавальної діяльності, у педагогіці вчені обирають різні визначення зазначеного поняття.

У психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу до визначення поняття «пізнавальна активність». Учені акцентують увагу на різних суттєвих характеристиках цього феномену, які значною мірою пов’язані з навчальною працелюбністю особистості.

Враховуючи основні тенденції, які відбуваються в системі освіти дітей з особливими освітніми потребами, спробуємо окреслити напрями діяльності, які потребують підвищеної уваги, одним з яких є психолого-педагогічний супровід молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Відповідно до ст. 1 Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» [2] «психолого-педагогічний супровід – це системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації,

особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції в соціум».

Обов'язковою умовою психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному закладі є створення спеціального освітнього простору, що передбачає наявність корекційно-розвивальної інфраструктури закладу, кваліфікованих кадрів, які володіють спеціальними методами і технологіями корекційно-розвивального навчання і виховання.

Основним завданням психолого-педагогічного супроводу учнів з інтелектуальними порушеннями є реалізація корекційних завдань у навчально-виховному процесі, а саме:

- проведення корекційно-розвивальних занять фахівцями з використанням сучасних технологій;
- включення спеціальних засобів корекції та реабілітації у навчально-виховний процес та у режим дня;
- залучення членів родини до виконання рекомендацій фахівців щодо корекційно-реабілітаційного впливу на дитину.

Важливим є залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, соціальної адаптації дитини, вивчення особистісного потенціалу, а саме:

- особистісного розвитку дитини;
- рівня розвитку когнітивної сфери;
- особливостей емоційно-вольової сфери;
- індивідуально-характерологічних особливостей;
- рівня сформованості мотивації до навчання;
- можливостей творчого розвитку.

Така робота повинна бути спрямована на створення умов, що забезпечують підвищення автономності та соціальної активності дітей, розвиток їх інтелектуальної сфери, формування ціннісних установок, відповідних психічним і фізичним можливостям дитини.

Діти молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, маючи потенційні можливості розвитку як особистість, потребують якомога ширших контактів із навколишнім світом. Саме психолого-педагогічний супровід є невід'ємною частиною успішної інтеграції молодших школярів в соціум і передбачає тривалий та складний процес. Поруч з цим, психолого-педагогічний супровід не повинен обмежуватись лише консультуванням та проведенням

корекційних занять. Психолого-педагогічний супровід має здійснюватися за наступними етапами:

- формування готовності дитини до входження у колектив однолітків;
- соціально-психологічну адаптацію молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та однолітків;
- організацію предметно-просторового розвивального оточення, що передбачає вікові та індивідуальні особливості дитини;
- розроблення індивідуального освітнього маршруту з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини;
- розроблення перспективного планування особистісного розвитку дитини, що включає в себе загальноосвітні та корекційні завдання;
- моніторинг психосоціального розвитку дитини.

Важлива роль у забезпеченні оптимальних умов розвитку та навчання школярів в інклюзивному закладі належить психологу та корекційному педагогу, які здійснюють психолого-педагогічний супровід навчання за визначеними напрямами.

Психолого-педагогічна діагностика дітей. Ефективність психолого-педагогічного супроводу навчання дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного закладу забезпечується комплексною диференціальною діагностикою, яка має бути спрямована на вивчення:

- адаптивних можливостей, соціального статусу дитини, взаємин у родині та шкільному колективі;
- співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми;
- особливостей пізнавальної діяльності;
- емоційно-вольової та мотиваційної сфер;
- індивідуально-типологічних особливостей;
- рівня розвитку комунікативних здібностей;
- сильних і слабких сторін розвитку особистості.

За результатами проведеної діагностики надається узагальнена інформація та рекомендації, які враховуються при розробці індивідуальної програми розвитку.

Підтримка батьків. Відомо, що невід'ємною частиною інклюзивного навчання є залучення батьків до навчально-виховного процесу, участі у розробці навчальних планів своїх дітей. Саме тому, завдання психолого-педагогічного супроводу полягає у:

- налагодженні партнерських стосунків з батьками та створенні психологічного комфорту для кожного члена сім'ї;
- подоланні стереотипів у роботі з сім'ями, які мають дітей з інтелектуальними порушеннями через врахування культурних традицій, інтересів сім'ї;
- підвищенні психолого-педагогічної культури батьків;
- поясненні батькам специфіки розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;
- розкритті конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;
- психологічному консультуванні батьків, спрямованому на становленні оптимальних взаємин у родині.

Робота з учнівським колективом, в якому перебуває дитина, повинна бути спрямована на формування толерантного ставлення та позитивних установок щодо взаємодії з однолітками.

Надання фахової підтримки педагогам. Успішність навчально-виховного процесу значною мірою залежить від педагога, його майстерності, професійних навичок, особистісних рис, ставлення до учнів. Надання фахової підтримки педагогам, що працюють в умовах інклюзивного навчання, передбачає роботу з педагогічним колективом, спрямовану на:

- формування в учасників педагогічного процесу позитивних установок щодо взаємодії з такою дитиною;
- пояснення педагогам специфіки розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;
- розкриття конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;
- надання психологічної допомоги вчителям та асистентам учителя щодо створення на основі результатів діагностики індивідуальних програм розвитку;
- здійснення адаптації навколишнього простору та дидактичного матеріалу, наочності згідно з особливостями сприймання учнями;
- запровадження спеціальних технологій та адаптивних технічних засобів навчання.

Консультування. Психолог та корекційний педагог проводять регулярні консультування для педагогів школи, батьків та для самої дитини.

Психологічна корекція дитини повинна спрямовуватися на ослаблення динаміки негативних поведінкових та емоційно-вольових

проявів та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями [1].

Отже, психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями – це система заходів, спрямованих на створення максимально комфортних умов перебування дітей у закладах освіти, які дають змогу повною мірою реалізувати здібності та нахили дитини, сформувати успішність, адекватну самооцінку та прагнення до самореалізації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (зокрема, з інтелектуальними порушеннями), є одним із важливих компонентів сучасних інноваційних перетворень в галузі спеціальної освіти. На сучасному етапі його реалізації важливого значення набуває сприйняття родини, в якій виховується дитина з інтелектуальними порушеннями, як мікросоціуму, від оптимального функціонування якого залежить психічний розвиток дитини.

Актуальність розробки психолого-педагогічних умов формування пізнавальної активності молодших школярів з інтелектуальними порушеннями в інклюзивному закладі обумовлена тим, що родина не здатна у повній мірі виконувати роль базової структури для забезпечення максимально сприятливих умов для оптимального розвитку і навчання дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями / навч.-метод. посіб. / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола : за наук. ред. О.В. Чеботарьової. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.

2. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України станом на 13 квітня 2022 р. № 2961-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://rada.gov.ua/

3. Хайдарова О.С. Проблема формування пізнавальної діяльності молодших школярів з помірною розумовою відсталістю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* Науково-методичний збірник: Вип. 9, 2015. С. 150 – 157.

4. Хайдарова О.С. Формування уявлень про навколишній світ у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями : дис. ... канд.

пед. наук : 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ, 2018. 285 с.

Melnyk Z.V., Bilobrovets S.O. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS IN INCLUSIVE.

Summary. The article considers the psychological and pedagogical conditions for the formation of cognitive activity of primary school children with intellectual disabilities in an inclusive institution. The analysis of special literature is carried out and the approaches of scientists to this question are considered.

Key words: psychological and pedagogical conditions, cognitive activity, activity, intellectual activity, junior schoolchildren, psychological and pedagogical support.

УДК 373.3.091.31-059.1-056.29

Ж.В. Мельник,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
melnyk.zhanna@kpnu.edu.ua
О.О. Шаврай,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
soo2m21z.shavrai@kpnu.edu.ua

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ЩОДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Мельник Ж.В., Шаврай О.О. Основні підходи щодо забезпечення індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату. В статті розкрито зміст

основних підходів щодо забезпечення індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату. Визначено, що провідне місце у реалізації основних підходів індивідуального навчання належить освітньому процесу навчального закладу, де може бути використаний сучасний зміст, методи, організаційні форми та технології індивідуального навчання у поєднанні з комплексним психолого-педагогічним супроводом.

Ключові слова: порушення опорно-рухового апарату, індивідуальне навчання, школярі з порушеннями опорно-рухового апарату, психофізичний розвиток.

Вступ. В сучасному суспільстві домінують тенденції до забезпечення комфортних умов для розвитку та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Про це свідчить низка документів всеукраїнського та міжнародного значення, зокрема: Загальна декларація прав людини, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, Концепція Нової української школи та ін. На разі потребує значної уваги організація індивідуального навчання тих дітей з особливими освітніми потребами, які мають супутні проблеми зі здоров'ям. У Конвенції про права осіб з інвалідністю йдеться про право дітей з ООП на якісну освіту поряд з іншими дітьми, що засвідчує актуальність нашої роботи – забезпечити це право для дітей з порушеннями розвитку, які навчаються індивідуально.

Проблема корекційного супроводу індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату є досить важливим завданням у спеціальній освіті, адже їх кількість щороку зростає. Частина з таких учнів не можуть відвідувати школу через особливо складні проблеми зі здоров'ям та порушення розвитку.

Метою статті є вивчення та реалізація основних підходів щодо забезпечення індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дискурсах проблема навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами привертає все більшу увагу як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Психолого-медико-педагогічні дослідження щодо забезпечення індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату вказують на неоднорідності та поліморфності цієї категорії дітей як у клінічному, так і психолого-педагогічному аспектах та важливості комплексного підходу до

розробки та реалізації корекційно-розвивального забезпечення їхнього навчання (Р. Бабенкова, Л. Бадалян, О. Глоба, Е. Данілавічутє, М. Іполітова, Е. Калижнюк, В. Козявкін, В. Лебединський, І. Мамайчук, В. Мартинюк, О. Мастюкова, О. Приходько, О. Романенко, К. Семенова, Н. Симонова, Л. Ханзерук, О. Чеботарьова, А. Шевцов та ін.).

Методи дослідження: теоретико-практичний аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми, метод системного аналізу.

Результати дослідження. Одним із пріоритетних напрямів реформування спеціальної освіти є удосконалення корекційно-розвививальної роботи у процесі навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Особливої актуальності набуває забезпечення оптимальних умов для максимальної психофізичної корекції й реабілітації учнів з порушеннями опорно-рухового апарату, чисельність яких у спеціальних та загальноосвітніх навчальних закладах має тенденцію до зростання [1].

Нові демократичні зміни у шкільній освіті, що передбачають запровадження Концепції Нової української школи, розвиток різних форм навчання як важливого чинника забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, обумовлюють комплексний процес переходу до якісної освіти. У Концепції Нової української школи наголошено на тому, що кожна дитина, незалежно від її здібностей, має право на успіх в житті та максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Тому забезпечення оптимальних умов навчання, виховання та розвитку школярів з особливими освітніми потребами шляхом модернізації змісту, форм, методів навчання, впровадження сучасних інтерактивних освітніх технологій є актуальним питанням сьогодення [4].

Вивчення теорії та практики процесу навчання дітей з різними складними психічними та фізичними порушеннями розвитку на сучасному етапі становлення нашої держави набуває дедалі більшого значення й привертає увагу науковців і практиків до пошуку шляхів його більш ефективної організації. Розвиток таких дітей має свої специфічні особливості, що обумовлює вибір шляхів корекційно-розвивальної роботи, соціально-трудової реабілітації, професійно-трудового орієнтування та методичного їхнього психолого-педагогічного супроводу в системі спеціального та інклюзивного навчання [7].

Однією з найрозповсюдженіших категорій дітей, представники котрої потребують комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги, є діти з порушеннями опорно-рухового апарату.

Залежно від природи порушень опорно-рухового апарату цих дітей умовно можна поділити на такі групи:

- діти з порушеннями моторної сфери внаслідок захворювань нервової системи (дитячий церебральний параліч, поліомієліт);
- діти з вродженою патологією опорно-рухового апарату (зокрема, з вродженими вивихами стегна, кривошиєю, клишоногістю та іншими деформаціями стоп, аномаліями розвитку хребта (сколіоз), недорозвитком кінцівок, аномаліями розвитку пальців кисті, артрогрипозом тощо);
- діти з набутими захворюваннями й травмами опорно-рухового апарату (з травматичними ушкодженнями спинного мозку, головного мозку і кінцівок, поліартритом, захворюваннями скелета (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт), системними захворюваннями скелета (хондродистрофія, рахіт);
- діти, які мають порушення опорно-рухового апарату спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями (міопатія Дюшенна, невральна аміотрофія Шарко-Марі, аміотрофія Вердинга-Гоффмана тощо).

За ступенем тяжкості порушень рухових функцій і за ступенем сформованості рухових навичок діти поділяються на три групи: із тяжкими руховими порушеннями; із середнім ступенем рухових порушень; із легкими руховими порушеннями [6].

У педагогічній практиці прийнято також розрізняти категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату щодо їх психофізичних особливостей і можливостей оволодіння навчальним матеріалом, зокрема:

- діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату різного етіопатогенезу, які пересуваються самостійно або за допомогою допоміжних ортопедичних засобів, мають психічний розвиток, близький до нормотипового;
- діти, позбавлені можливості самостійного пересування і самообслуговування, із затримкою психічного розвитку та збереженим мовленням;

- діти з церебральним паралічем (ДЦП), ускладненим затримкою психічного розвитку, тяжкими дизартричними та іншими мовленнєвими порушеннями;
- діти з ДЦП, які мають порушення інтелектуального різного ступеню тяжкості;
- діти з ДЦП, які мають порушення слуху і зору різного ступеню тяжкості [3].

Отже, різноманітність проявів структури порушення розвитку обумовлює багатоапектність корекційно-розвивальної роботи з дітьми із порушеннями опорно-рухового апарату, що повинна охоплювати рухову, сенсомоторну, мовленнєву, особистісну сфери розвитку [2].

Тому кожна дитина, яка має рухові порушення, потребує ретельного вивчення її психічного розвитку та визначення відповідних корекційно-розвивальних заходів у спеціально організованому середовищі. Це реалізується на основі використання гнучкого корекційно-розвивального забезпечення в освітніх навчальних закладах [5].

Корекційно-розвивальна робота з учнями з порушеннями опорно-рухового апарату здійснюється після комплексного обстеження дітей фахівцями закладу (психологом, учителем-дефектологом, логопедом, інструктором ЛФК та ін.) і охоплює конкретні напрями психофізичного розвитку учнів загалом, сприяє попередженню труднощів у навчанні, забезпеченню соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних узяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що зумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство [7].

На початковому етапі шкільного навчання у більшості дітей виявляються значні труднощі в процесі формування образу дії, узагальнення досвіду взаємодії з дорослими, перенесення отриманих умінь у подібні умови. Застосування актуалізованих знань відбувається занадто повільно. Однак такі діти здатні засвоїти досвід, подолати труднощі у процесі опанування знань з основних навчальних предметів за умови застосування корекційно-розвивальних технологій.

Серед основних підходів щодо забезпечення індивідуального навчання молодших школярів з порушеннями опорно-рухового апарату можна виділити наступні:

- навчання, орієнтоване на розвиток особистості, розумових та фізичних здібностей, а також збереження дитячої індивідуальності;
- урахування пізнавальних, комунікативних, сенсомоторних можливостей кожного учня, узгодження змісту програмового навчання з його психофізичними можливостями;
- раціональна організація розумової та фізичної діяльності, спрямованої на попередження втомлюваності;
- створення атмосфери доброзичливості та психологічної безпеки;
- оцінювання динаміки розвитку учня з урахуванням досягнень на попередніх етапах розвитку;
- дотримання професійної етики всією командою фахівців, які працюють з учнем;
- систематичне включення дитини в самооцінювання власної діяльності;
- розвиток творчості і самостійності, унікальної неповторності кожної дитини, її індивідуальних здібностей та інтересів;
- залучення батьків до освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, на процес навчання і соціалізації молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату впливає комплекс чинників, що передбачають урахування особливостей психофізичного розвитку дітей, забезпечення корекційно-розвивального впливу та психолого-педагогічного супроводу, забезпечення умов їхньої трудової підготовки та формування життєвої компетентності як основи їхньої соціальної самостійності. Головне місце у її забезпеченні належить освітньому процесу навчального закладу, де може бути використаний сучасний зміст, методи, організаційні форми та технології індивідуального навчання, які, у поєднанні з комплексним психолого-педагогічним супроводом, здатні забезпечити досягнення поставленої мети.

Список використаних джерел:

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: навч. посіб. Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2009. 310 с.

2. Діти із порушенням опорно-рухового апарату в загальноосвітньому просторі: методичні рекомендації / Шевцов А. Г., Романенко О. В., Ханзерук Л. О., Чеботарьова О. В. Київ : Слово, 2013. 112 с.

3. Іоганова Н. А. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту навчання учнів з порушеннями опорно-рухового апарату / Н. А. Іоганова // Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: зб. наук. пр. : до 100-річчя від дня народження професора І. Г. Єременка. 2017. Вип. 9. С. 246 – 250.

4. Концепція «Нова Українська школа» URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

5. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах : навчально-методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2020. 176 с.

6. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Багатоаспектність корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями опорнорухового апарату. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2017. № 1 (81). С. 21 – 30.

7. Чеботарьова О. В. Використання інформаційних технологій у навчанні молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату. *Наукові записки [Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка].* Серія : Педагогіка. 2013. №3. С. 129 – 133.

Melnyk Z.V., Shavrai O.O. MAIN APPROACHES TO ENSURE INDIVIDUAL EDUCATION OF YOUNG SCHOOL STUDENTS WITH DISABILITIES MUSCULOSKELETAL SYSTEM.

Summary. The article reveals the content of the main approaches to providing individual training of primary school students with musculoskeletal disorders. It is determined that the leading place in the implementation of basic approaches to individual learning belongs to the educational process of the educational institution, where modern content, methods, organizational forms and technologies of individual learning can be used in combination with comprehensive psychological and pedagogical support.

Key words: disorders of the musculoskeletal system, individual training, students with disorders of the musculoskeletal system, psychophysical development.

УДК 376.011.3-051:373-056.2/.3

Ж.В. Мельник,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
melnyk.zhanna@kpnu.edu.ua
К.Ю. Федюк,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана
Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
soo2m21z.fediuk@kpnu.edu.ua

РОЛЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Мельник Ж.В., Федюк К.Ю. Роль асистента вчителя в реалізації інклюзивного навчання. В статті розглянуто роль асистента вчителя в реалізації інклюзивного навчання. Розглянуто важливість співпраці та напрямків роботи команди психолого-педагогічного супроводу. Акцент робиться на необхідності постійного супроводу асистентом вчителя дитини з особливими освітніми потребами. Особливої уваги заслуговує утвердження рівноправність кожного члена суспільства у сучасному світі.

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами, асистент вчителя, навчально-виховний процес.

Вступ. Демократизація суспільства вимагає забезпечення основних прав і свобод, зокрема права на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. У Конвенції ООН про права людей з інвалідністю, яку Україна ратифікувала у грудні 2009 року, у статті 24 «Освіта» зазначається, що члени-учасниці цієї конвенції повинні забезпечити інклюзивну освіту на всіх рівнях. Мова йде про подолання явища сегрегації та забезпечення необхідних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. Сучасна школа повинна створювати умови для успішного навчання й виховання дітей, які належать до різних етнічних груп і культур, розмовляють різними

мовами, мають різні можливості, інтереси тощо. Інакше кажучи, сучасна школа повинна стати інклюзивною. Включення дітей з особливими освітніми потребами у спільноту однолітків вимагає подолання бар'єрів, що заважають їх соціальному функціонуванню та гальмують процес поступового входження в соціальне середовище. Серед бар'єрів на шляху до навчання й повноцінної участі кожної дитини в житті навчального закладу є низька обізнаність учителів шкіл у методичних, організаційних, психолого-педагогічних аспектах супроводу інклюзивної освіти. Частина вчителів не до кінця усвідомлюють суть явища «інклюзивна освіта», слабо орієнтуються в перевагах інклюзивної освіти для всіх учасників освітнього процесу, мають лише загальне уявлення про міжнародне та національне законодавство у сфері інклюзивної освіти; відчувають значні труднощі в питаннях організації навчального процесу в інклюзивному класі; нездатні об'єднувати зусилля на шляху до досягнення успіхів у роботі з дітьми; мають не точні уявлення про особливості розвитку та специфіку навчання дітей з особливими освітніми потребами [1].

Усе це обумовлює актуальність обговорення даної проблеми та визначає вектори змістового компонента освітнього процесу.

Метою статті є визначення ролі, основних завдань, функцій та обов'язків асистента-вчителя в реалізації інклюзивного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема, С. Богданов, Г. Гаврюшенко, А. Колупаєва, Н. Найда, Н. Софій, І. Ярмощук та ін., присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм, особливостям роботи педагогічних працівників в умовах інклюзивного навчання [1; 4; 8; 9].

Саме психолого-педагогічний супровід дитини, який надається педагогічними працівниками закладів освіти надзвичайно важливий у створенні сприятливого клімату в освітньому середовищі дитини з особливими освітніми потребами.

Але недостатньо дослідженими є питання ролі, функцій та обов'язків вчителів, який працюють з дитиною з психофізичними порушеннями.

Методи дослідження: теоретико-практичний аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми, порівняльно-правовий метод, метод системного аналізу.

Результати дослідження. В Україні посада асистента вчителя нова. Лише в 2010 році Міністерством праці та соціальної політики України наказом Держспоживстандарту від 28.07.2010 р. № 327З доповнено Класифікатор професій посадою асистента вчителя, яка водночас передбачена Порядком організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 [3].

На етапі формулювання завдань та визначення ролі асистента вчителя зібрано фактичні дані експериментальних навчальних закладів, які залучені до реалізації програми Всеукраїнського експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» про необхідні види підтримки таким фахівцем дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. А саме: асистент вчителя разом із вчителем класу виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення; допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини та інші. Окресливши види підтримки асистентом вчителя дитини з особливими освітніми потребами, вочевидь з'ясовано, що окрім загальних знань педагогіки, психології асистент вчителя, як і вчитель класу з інклюзивним навчанням, повинен мати педагогічну освіту та спеціальну підготовку для роботи із зазначеною категорією дітей.

Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України було прийнято рішення про введення посади асистента вчителя до Переліку посад педагогічних і науково-педагогічних працівників, який затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 18 серпня 2012 року № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 року № 346 і від 14 червня 2000 року № 963».

Це дало можливість забезпечити конституційні права і державні гарантії педагогічним працівникам, які працюватимуть у школах з

інклюзивним навчанням на посаді асистента вчителя, передбачені для педагогічних працівників, які працюють з дітьми, що потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку.

Водночас, посаду асистента вчителя внесено до Типових штатних нормативів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених наказом Міністерства освіти і науки від 06.12.2010 р. № 1205, зареєстрованим у Міністерстві юстиції 22 грудня 2010 р. за № 1308/18603.

З введенням нової посади виникає дуже багато запитань і суперечок, пов'язаних, як з вимогами до підготовки асистента вчителя, так і окресленням його функціональних обов'язків в школі [6].

Однією з умов успішного інклюзивного навчання є командний підхід, який забезпечують члени команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців та батьків дитини спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум [3, с. 64].

До постійних членів команди супроводу відноситься, також, асистент учителя.

Діяльність команди психолого-педагогічного супроводу регламентує Наказ Міністерства освіти і науки від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», яке визначає склад, основні завдання та функції учасників команди супроводу [7].

Асистент учителя – це посередник між дитиною з особливостями розвитку та іншими дітьми і дорослими в освітньому середовищі. Для того, щоб умови знаходження дитини в закладі освіти були по-справжньому комфортні та мотивували її на розвиток, робота асистента (як і будь-якого іншого дорослого, який працює з дитиною з особливими освітніми потребами) повинна ґрунтуватися на принципах взаємодії всіх членів команди супроводу [7].

Асистент вчителя призначається на посаду та звільняється з неї наказом керівника місцевого органу управління освітою.

Посаду асистента вчителя може обіймати особа з високими моральними якостями, яка має повну вищу педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку щодо роботи в умовах інклюзивного навчання. У навчальному закладі даний педагогічний працівник безпосередньо підпорядковується заступнику директора з навчально-виховної роботи, працює під керівництвом учителя класу, до якого призначений.

Основні завдання асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним навчанням полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та застосування під час уроку системи корекційних заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу. Асистент вчителя повинен разом з учителем забезпечувати виконання навчальної програми та допомагати учням з порушеннями психофізичного розвитку набувати знань, вмінь та навичок, що будуть їм необхідні для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві [2].

Основні функції асистента вчителя є такими:

Організаційна: допомагає в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Асистент учителя забезпечує разом з іншими працівниками здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію.

Навчально-розвивальна: асистент учителя, співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, покращенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, об-

дарувань шляхом їх участі в науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому.

Діагностична: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

Прогностична: на основі вивчення актуального та потенційного розвиту дитини бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку.

Консультативна: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства. Постійно підвищує свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру [1, с. 26-27].

Асистент учителя своєю діяльністю доповнює зусилля інших педагогів і фахівців. Таким чином, він сприяє більш ефективному навчанню учнів, зокрема з особливими потребами. Свої робочі завдання він отримує від вчителя та від директора школи.

Асистенту вчителя можуть доручити виконання низки ролей та обов'язків:

- впроваджувати очікувані результати, або цілі, ІНП в повсякденному навчальному процесі відповідно до вказівок учителя;
- працювати з малою групою учнів над закріпленням нового поняття або навички, які вони вже проходили на уроці з учителем;
- забезпечувати особистий догляд, зокрема для підтримання особистої гігієни, одягання тощо, а також допомагати дитині користуватися адаптивним обладнанням (наприклад, комп'ютером);
- допомагати готувати матеріали для індивідуального учня, класу, школи;
- надавати вчителю усну та/або письмову інформацію про діяльність учня, його поведінку, успіхи й потреби [5].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі дитини з особливими освітніми потребами (ООП) надзвичайно велика. Окрім загально педагогічних знань, на наш погляд, асистент вчителя повинен знати основи законодавства України про освіту, соціальний захист; міжнародні документи про права людини й дитини; державні стандарти освіти; нормативні документи з питань навчання та виховання; сучасні досягнення науки і практики у галузі педагогіки; психолого-педагогічні дисципліни; особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами різного віку; ефективні методи, форми та прийоми роботи з дітьми, застосовуючи індивідуальний та диференційований підхід; рівні адаптації навчального та фізичного навантаження; методи використання сучасних технічних засобів та обладнання; основи роботи з громадськістю та сім'єю; етичні норми і правила організації навчання та виховання дітей; норми та правила ведення педагогічної документації.

Разом із тим, асистент вчителя повинен вміти застосовувати професійні знання в практичній діяльності, здійснювати педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання; разом із іншими фахівцями складати та реалізовувати індивідуальну програму розвитку дитини; вести спостереження та аналізувати динаміку розвитку учня; налагоджувати міжособистісні стосунки між всіма суб'єктами навчально-виховної діяльності; займатись посередницькою діяльністю в сфері виховання та соціальної допомоги.

Асистент вчителя повинен мати комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність, навички вирішення конфліктних ситуацій.

Список використаних джерел:

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М. Дятленко, Н.З. Софій, О.В. Мартинчук, Ю.М. Найда / за заг. ред. М.Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.

2. Волошин О. Роль асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання / О. Волошин // *Дитина з особливими потребами*. 2015. № 5. С. 2 – 4.

3. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.метод. посіб. / кол. упорядників: Патрикеєва О.О. та ін. / під заг. ред. В.І. Шинкаренко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с.

4. Колупаєва А.А. Інклюзивна школа : особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін. / за заг. ред. Л.І. Даніленко. Київ. 2007. 128 с.

5. Логвін Т.В. Роль асистента вчителя у навчально-виховному просторі
дитини з особливими освітніми потребами / Т.В. Логвін // *Молодий вчений*. № 2.1 (54.1), 2018. С. 82 – 86.

6. Луценко І.В. Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням / І.В. Луценко // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2013. Вип. 4(1). С. 234 – 243.

7. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / уклад. : О.В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

8. Софій Н.З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч-метод посіб. / Н.З. Софій, А.А. Колупаєва, Ю.М. Найда та ін. : за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ. 2007. 128 с.

9. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали / укладач Софій Н.З. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

Melnyk Z.V., Fediuk K.Y. THE ROLE OF AN ASSISTANT TEACHER IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE LEARNING.

Summary. The article considers the role of a assistant teacher in the implementation of inclusive education. The importance of cooperation and directions of work of the team of psychological and pedagogical support is considered. Emphasis is placed on the need for constant support by an assistant teacher of a child with special educational needs. The assertion of equality of every member of society in the modern world deserves special attention.

Key words: inclusive education, children with special educational needs, assistant teacher, educational process.

УДК 364:316.4.063.3

Л.П. Мельник,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана
Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
melnyk.lyudmyla@kpnu.edu.ua
Л.В.Бинда,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
korob17z.bynda@kpnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У СУСПІЛЬСТВО

Мельник Л.П., Бинда Л.В. Особливості соціокультурної інтеграції дітей зі складними порушеннями у суспільство

У статті узагальнені особливості соціокультурної інтеграції дітей зі складними порушеннями у суспільство. Охарактеризовані засоби соціокультурної інтеграції, серед яких: освіта, культура, мистецтво, соціокультурна анімація, соціокультурна реабілітація.

Ключові слова: соціокультурна інтеграція, діти зі складними порушеннями, інтеграція у суспільство.

Вступ. Питання, пов'язані з соціокультурною інтеграцією дітей зі складними порушеннями у суспільство, сьогодні є актуальними для наукового дискурсу. Наявність тяжких розладів здоров'я у дітей породжує соціальну ізоляцію та дезадаптацію дитини, яка обумовлена труднощами в спілкуванні та самообслуговуванні. Паралельно сім'ї, що виховують дітей зі складними порушеннями, зіштовхуються з проблемами надбання дитиною професійних навичок та подолання психологічного бар'єру у спілкуванні. Соціокультурна інтеграцієя дітей зі складними порушеннями у суспільство це процес, який допомагає досягти участі такої дитини у соціальній взаємодії та забезпечує необхідний рівень її культурної компенсації.

Мета статті. Розглянути особливості соціокультурної інтеграції дітей зі складними порушеннями у суспільство та проаналізувати засоби соціокультурної інтеграції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання соціокультурної інтеграції дітей зі складними порушеннями у суспільство розгядалось багатьма науковцями, зокрема: зв'язок соціальної інтеграції дітей та модолі з інвалідністю з феноменами, близькими до неї за змістом, зокрема соціальною інклюзією та реабілітацією осіб з інвалідністю вивчали: І.О. Калініченко, О.А. Клопота, О.В. Колишкіна, І.Б. Кузава, Н.Г. Пахомова, Л.М. Руденко, О.О. Степанова, Г.І.Слозанська, В.М. Синьов, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко; складові соціальної інтеграції осіб з інвалідністю досліджували: О.П. Хохліна, В.В. Тесленко, М.П. Лукашквич, Т.В. Семигіна, Т.В. Єгорова, І.П. Волкова, В.С. Церклевич та ін. Проте, все ж низка питань пов'язаних з соціокультурною інтеграцію дітей зі складними порушеннями у суспільство залишається недостатньо вивченою.

Методи дослідження: вивчення та аналіз результатів досліджень науковців в питанні соціокультурної інтеграції дітей зі складними порушеннями у суспільство.

Результати дослідження. У сучасних досідженнях термін «інтеграція» означає певну цілісність, структурованість суспільних відносин, об'єднання людей та держав у нові суспільно-політичні спільноти. Розглядають дві основні характеристики інтеграції: як соціальний процес утворення цілісності (єдності) системи з частин, систем, елементів (при цьому цілісність системи є більшою, ніж сума її частин); як лояльність стосовно нових учасників процесу, визначення необхідних меж влади. Інтеграція може одночасно розглядатися як стан і як процес [7, с.11-12].

Також інтеграцію визначено як включення індивіда в той чи інший вид діяльності чи соціальну спільноту (суспільний рівень), усвідомлення себе їх частиною (особистісний рівень), що відбувається на фоні та через призму соціокультурної системи, зокрема чинних норм, цінностей, нормативних стандартів культури тощо (соціокультурний рівень). В широкому розумінні термін «соціальна інтеграція осіб з інвалідністю» (за Т.В. Єгоровою, Д.В. Зайцевим) визначено як процес і результат надання їм прав і реальних можливостей брати участь у всіх формах і сферах суспільного життя (освітній, дозвіллєвій, трудовій, суспільно-політичній та ін.) разом і нарівні з іншими членами суспільства в умовах, що компенсують відхилення в розвитку і обмеження можливостей.

До чинників (рушійних сил) соціальної інтеграції дітей зі складними порушеннями віднесено соціальну активність особистості, за допомогою

якої вона може пристосовується до навколишнього середовища, засвоювати соціальний досвід, розширювати зв'язки з навколишнім світом. Серед умов соціальної інтеграції: психофізіологічні – вплив інвалідності, соціально-психологічні – ставлення оточуючих та соціальні – характеристики соціального середовища [5].

Соціокультурна інтеграція особистості розглядається як процес і водночас система включення індивіда у різні соціальні групи та відносини за допомогою організації спільної діяльності *(ігрової, освітньої, трудової)*.

Активізація соціальнокультурних функцій конкретної особистості полягає у задоволенні основних соціальних потреб, виникненні бажання розвивати творчі потяги та має на меті подолання почуття емоційної відчуженості і значною мірою досягається стимулюванням соціальної активності особистості. Основними напрямками у роботі з дітьми зі складними порушеннями повинні бути гуртки спілкування що задовольняють потребу у відновленні відчуття зв'язку з оточуючим світом, самореалізація через творчий розвиток особистості та спілкування з природою. Останнє має ключове значення так як не лише нормалізує нервовий та психічний стан але й збагачує життя та дає можливість більш тісно відчути єднання з навколишнім світом. Сутність соціокультурної інтеграції дітей зі складними порушеннями у суспільство полягає у створенні таких умов для саморозвитку особистості, в результаті яких виробляється активна життєва позиція [6].

В контексті соціокультурної інтеграції дітей зі складними порушеннями у суспільство слід розглянути і соціокультурну реабілітацію, яка включає в себе комплекс різних заходів, спрямованих на створення психологічних механізмів, що сприяють постійному внутрішньому росту й розвитку, а відтак відновленню соціального статусу дитини у суспільстві. Також, це є процес, в результаті якого досягається та підтримується оптимальний ступінь участі дитини-інваліда у соціальній взаємодії, необхідний рівень культурної компенсації та задоволення культурно-дозвіллєвих потреб [6].

Заходи щодо соціокультурної реабілітації дітей зі складними порушеннями можуть включати: заняття в різних студіях, гуртках та музично-драматичних колективах, організацію виставок образотворчого мистецтва інвалідів, концерти художньої самодіяльності, фестивалі творчості.

Серед інноваційних форм роботи з дітей зі складними порушеннями – інтегративний театр, який є ефективним способом

соціалізації та взаємної адаптації. Поняття інтегративний у даному випадку означає спільну творчість дітей і дорослих, дійтей з інвалідністю і здорових, співпрацю з іншими колективами.

Спільна творчість є природним способом інтеграції дітей зі складними порушеннями у суспільство. Театр це спільна праця, яка підходить навіть для дітей, які потребують індивідуальних занять. Тут дитина вчиться жити в колективі. Важливо, аби кожна дитина, незалежно від діагнозу й психічних чи фізичних обмежень, могла знайти тут своє місце. Готових сценаріїв для такого театру не існує, їх необхідно писати під конкретні особливості кожної дитини [1, с. 103-104].

Також до соціокультурних засобів, окрім освіти, культури, мистецтва, у роботі з дітьми зі складними порушеннями відносять соціокультурну анімацію, що є своєрідним суспільним підходом, який визнає соціальну активність (самодіяльно-творчу, комунікативну, соціально-культурну тощо) До засобів соціокультурної анімації відносять: 1) основні засоби: а) мовні засоби (усні – «живе» слово, сценічна мова, звукозапис; та писемні (друковані); б) засоби мистецтва (образотворче мистецтво, музика, театр, декоративно-прикладне мистецтво, кіно, арттерапія); в) інтерактивні засоби (взаємодія, командна робота, співробітництво, співтворчість); г) спортивнооздоровчі засоби (лише ті, що стосуються краси тіла, як от, аеробіка тощо, можливості побачити культурні об'єкти (походи) тощо); д) інституційні засоби (культурні центри, мистецько-терапевтичні та реабілітаційні центри); 2) допоміжні засоби: а) наочні засоби (дизайн приміщення, оформлення простору; декорації, костюми); б) технічні засоби (світлова, аудіо та відеоапаратура); в) матеріальні засоби (обладнання, спортивний чи туристичний інвентар, музичні інструменти, канцелярське приладдя, виробничі матеріали - тканина, папір тощо).

Метою соціальної інтеграції засобами соціокультурної анімації є: посилення соціальної активності дітей зі складними порушеннями у забезпеченні максимально можливої участі у власній життєдіяльності, та зменшення впливу умов, що посилюють деструктивний вплив дефекту на дитину.

Соціокультурна інтеграція дітей зі складними порушеннями у суспільствозобезпечує вирішення: соціальних завдань (зміна суспільства через розширення участі дітей зі складними порушеннями у різних сферах життя); освітніх завдань (навчання та обміну знаннями із соціальною реальністю в конкретному контексті з точки зору соціальної участі);

культурних завдань (розвиток творчості, сприяння колективній культурно-творчій діяльності на противагу пасивному споживацтву) [5]

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, соціокультурна інтеграція дітей зі складними порушеннями у суспільство включає в себе залучення дітей до культурно розвиваючих заходів, а саме: спілкування в групах, заняття в гуртках та музично-драматичних колективах, участь в виставках образотворчого мистецтва та концертах художньої самодіяльності, організація фестивалів творчості.

Крім того у процесі такої інтеграції слід враховувати проблеми зі здоров'ям конкретної дитини, її особливості, соціальний контекст. Важливим є визнання дітей зі складними порушеннями як невід'ємної частини цілісної соціокультурної системи - освіти, культури й мистецтва, що є провідними засобами, які сприяють підвищенню життєвої компетентності особистості, її творчому самовираженню, формуванню активної життєвої позиції та, в кінцевому результаті, успішній соціальній інтеграції [5].

Список використаних джерел:

1. Єжова Т. Є. Соціальна реабілітація дітей-інвалідів. К. : К-ий. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 284 с.

2. Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] // Сайт Верховної Ради України. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/ main.cgi?nreg=2961-15

3. Закон України Закон від 21.03.1991 № 875-XII «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] // Сайт Верховної Ради України. URL: http://zakon. rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19

4. Інвалідність та суспільство:навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової – Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова – Еннс О.В., Буров С Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. – К., 2012. - 216 с.

5. Мартинюк Т.А. Теорія і практика соціальної інтеграції молоді з інвалідністю засобами соціокультурної анімації. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, 13.00.03 – корекційна педагогіка Київ 2021. URL: http://surl.li/cbuzh

6. Миронюк В.І., Романів О.П., Надь Б.Я. Окремі аспекти нормативно-правового забезпечення соціокультурної реабілітації діте й-інвалідів в Україні / *Україна. Здоров'я нації.* 2018. № 3/1 URL: http://surl.li/cbuzk

7. Філософія інтеграції: Монографія / За заг. ред. В.Д.Бондаренка, Ф.Г.Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 273 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 18). С 11-12.

Melnik L.P, Binda L.V FEATURES OF SOCIO-CULTURAL INTEGRATION OF CHILDREN WITH COMPLEX DISORDERS IN SOCIETY.

Summary. The article summarizes the features of socio-cultural integration of children with complex disorders in society. Means of socio-cultural integration are characterized, including: education, culture, art, socio-cultural animation, socio-cultural rehabilitation.

Key words: socio-cultural integration, children with complex disorders, integration into society.

УДК 364:37:159

Л.П. Мельник,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
melnyk.lyudmyla@kpnu.edu.ua
А.О.Дрощинська,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
soo1m21z.droshchynska@kpnu.edu.ua

СОЦІАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕНЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Мельник Л.П., Дрощинська А.О. Соціальні проблеми способу життя дітей з порушенями опорно-рухового апарату

Охарактеризовано соціальні проблеми способу життя дітей з порушенями опорно-рухового апарату. Визначено

Ключові слова: соціальні проблеми, спосіб життя, діти з порушенями опорно-рухового апарату.

Вступ. Згідно статистичних даних МОЗ України, захворювання опорно-рухового апарату (ОРА) посідають третє місце після серцево-судинних й онкологічних захворювань [7].

Традиційно розглядалось, що такі порушення не дозволяють дитині вести «нормальне» життя. Через обмеження своїх можливостей діти з порушенями опорно-рухового апарату потребують створення спеціальних умов в середовищі. Поява нових законів, які слугують просуванню ідеї соціальної інклюзії та попередженню дискримінації, здійснює певний тиск на всі соціальні галузі (будівництво, транспорт, інформація, освіта і т. ін.) з вимогами про створення доступних і придатних до використання товарів, послуг та умов оточуючого середовища більшістю населення, з максимально можливим урахуванням всього спектру функціональних відмінностей людей. Існуюча система поглядів акцентує увагу на розробці безбар'єрного середовища, спрямованого на усунення соціальних проблем способу життя дітуй з порушенями опорно-рухового апарату.

Мета статті. Охарактеризувати соціальні проблеми способу життя дітей з порушенями опорно-рухового апарату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему дітей з порушенями опорно-рухового ап арату досліджували: В.В.Бабіч, О.І.Горелік, Л.Б. Жилінська, Л.П. Еманова, М.М.Єфіменко, І.В. Кабанова, М.Д.Мога, Н.В.Новоселецька, І.М. Олійник, Т.Г.Олішинська, О.І.Романенко, Г.П. Спіженко, О.Г.Стах, О.Г.Фартушна, Л.О.Ханзерук, О.В.Чеботарьова, І.В. Чорна, А.Г.Шевцов та ін. Аналіз науково-методичних джерел підтвердив, що цій проблемі приділяли увагу багато фахівців. Однак, питання соціальних проблем способу життя дітей з порушенями опорно-рухового апарату та їх вирішення вивчені недостатньою.

Методи дослідження: узагальнення різних поглядів на аспекти досліджуваної проблеми, метод системного аналізу.

Результати дослідження. Під *способом життя* розуміється стійка типова форма життєдіяльності особистості і спільнот, міра їх входження в соціум, типові взаємодії індивіда з суспільством, і групових стосунків групами, іншими людьми. Йдеться про звички, традиції, стереотипи поведінки, які визначають взаємозалежність між індивідом та його оточенням.

Виокремлюють різні види способу життя. При цьому основою можуть слугувати певні системи соціально-культурних цінностей,

пріоритетів: картини світу, розуміння норм, коло спілкування, інтереси, потреби і способи їх задоволення та ін. [1].

Соціальну проблему визначають як ситуацію, несумісну з цінностями значного числа індивідів, які стверджують, що необхідно діяти з метою зміни цієї ситуації. Відповідно, соціальна проблема включає в себе дві складові: об'єктивну складову - реальну ситуацію або об'єктивну умову, що має набір зовнішніх ознак, які можна зафіксувати та кількісно описати; та суб'єктивну складову, яка включає так званих суб'єктів соціальної проблеми, які визначають ту чи іншу ситуацію як проблемну, до яких відносять причетних до проблеми і залучених у проблему. Причетними до соціальної проблеми є ті особи, стан або поведінка яких залежні від існування соціальної проблеми, тобто вона має специфічне значення для таких людей, а до залучених до проблеми відносяться ті, хто займається сформованою соціальною проблемою в силу своїх професійних обов'язків або ж займається нею добровільно, у силу своїх інтересів [5].

Діти з порушеннями опорно-рухового апарату являють собою неоднорідну та поліморфну категорію, як у клінічному, так і психолого-педагогічному аспектах. У залежності від природи порушень опорно-рухового апарату таких дітей умовно можна поділити на кілька груп:

- діти з порушеннями моторної сфери внаслідок захворювань нервової системи (зокрема, хворі на дитячі церебральні паралічі, поліомієліт);
- діти з вродженою патологією опорно-рухового апарату (зокрема, з вродженими вивихами стегна, кривошиєю, клишоногістю та іншими деформаціями стоп, аномаліями розвитку хребта (сколіоз), недорозвитком і дефектом кінцівок, аномаліями розвитку пальців кисті, артрогрипозом тощо);
- діти з набутими захворюваннями й травмами опорно-рухового апарату (зокрема, з травматичними пошкодженнями спинного мозку, головного мозку і кінцівок, поліартритом, захворюваннями скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт), системними захворюваннями скелету (хондродистрофія, рахіт);
- діти, які мають порушення опорно-рухового апарату спадкової етіології з прогресуючими м'язовими атрофіями (міопатія Дюшенна, невральна аміотрофія Шарко-Марі, аміотрофія Вердинга-Гоффмана

тощо).

У педагогічній практиці прийнято також розрізняти категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату щодо їх психофізичних особливостей і можливостей оволодіння навчальним матеріалом, зокрема:

1) діти з порушеннями функцій опорно-рухового апарату різного етіопатагенезу, які пересуваються самостійно або за допомогою допоміжних ортопедичних засобів і, що мають психічний розвиток, близький до нормального;

2) діти, позбавлені можливості самостійного пересування і самообслуговування, із затримкою психічного розвитку та збереженим мовленням;

3) діти з церебральними паралічами (ДЦП), ускладненими затримкою психічного розвитку, тяжкими дизартричними та іншими мовленнєвими порушеннями;

4) діти з ДЦП, які мають розумову відсталість різного ступеню тяжкості;

5) діти з ДЦП, які мають порушення слуху і зору різного ступеню тяжкості.

За ступенем тяжкості порушень рухових функцій і за ступенем сформованості рухових навичок діти поділяються на три групи: з тяжкими руховими порушеннями; із середнім ступенем рухових порушень; з легкими руховими порушеннями.

Серед такої поліморфної категорії дітей з порушеннями опорно-рухового апарату дошкільники з дитячими церебральними паралічами складають доволі численну категорію, яка потребує створення специфічних умов для розвитку [6].

Соціальні проблеми способу життя дітей з порушенням опорно-рухового апарату стосуються: доступу до якісної освіти, медицини, забезпечення реалізації прав на соціальний захист, безбар'єрне середовище.

Конвенція ООН про права інвалідів зобов'язує вживати всіх необхідних заходів для того, щоб забезпечити людям з інвалідністю можливість вести незалежний спосіб життя.

Незалежне життя – це право і можливість особи вибирати самій, як жити. Це означає жити так само, як і інші, маючи можливість самій вирішувати, що робити, з ким зустрічатися і куди піти, будучи обмеженим лише в тій мірі, в якій обмежені інші люди, які не мають

інвалідності. Щоб стати дійсно незалежними, люди з інвалідністю повинні протистояти безлічі перешкод.

Такі перешкоди можуть бути явними:

• фізичні – архітектурні бар'єри і недоступний транспорт;

• інформаційні – коли формат подачі інформації може робити її недоступною.

А також прихованими:

• інституційні, законодавчі;

• поведінкові – відношення оточуючих [6].

Долання таких перешкод – це головний крок на шляху до того, щоб жити повноцінним життям, виступаючи в ролі працівників, роботодавців, подружжя, батьків, спортсменів, політиків і платників податків, інакше кажучи, щоб повною мірою брати участь в житті суспільства і бути його активним членом.

На основі аналізу вітчизняної та зарубіжної практики організації безбар'єрного архітектурного середовища вирішуються такі основні проблеми, з якими стикаються представники маломобільних груп населення.

Для людей у візках – це долання поребриків і перепадів висоти, занадто високе розташування об'єктів, маневрування у вузькому просторі, проїзд крізь дверні отвори, долання сходів. Для осіб, що користуються милицями або ціпками, знімається проблема долання висоти, але додається проблема входу на ескалатор (тут необхідна швидкість маневру) [4].

При будівництві, реконструкції або облаштуванні будь-якого середовища необхідно враховувати ряд особливостей, які сприятимуть комфортному перебуванню в ньому дитини з порушенями опорно-рухового апарату: висота і розташування елементів конструкцій (дверних ручок, вимикачів світла, кнопок виклику персоналу, ліфтових панелей, телефонів-автоматів, банкоматів, паркоматів і т. ін.) має бути в зоні комфортної досяжності для людини в інвалідному візку і звичайної людини; забезпечення достатнього простору для маневру: ширина прорізу дверей, коридорів, проходів має забезпечувати людині у візку свободу пересування, а також можливість вільно розминутися з іншою людиною у візку; достатня висота дверних прорізів і стель, відсутність перешкод на підлозі (які люди з вадами зору не в змозі виявити за допомогою тростини); зони паркування автомобілів для людей з інвалідністю повинні мати розмітку додаткового простору для висадки і посадки; у будівлях не повинно бути порогів вище 2,5 см;

місця перепаду рівнів між горизонтальними дільницями пішохідних шляхів або підлоги в середині будівель вище 4,5 см повинні облаштовуватись скосами/пандусами; наявність інформаційних табло/піктограм – візуальна інформація про розташування пристосованих для осіб з інвалідністю місць та послуг, яка представлена символами, що застосовуються у міжнародній практиці; наявність спеціальних місць для глядачів у візках в театрах, концертних залах та спортивних спорудах тощо; наявність спеціальних облаштованих туалетів (або туалетних кабінок) та душових кабін для людей з обмеженою рухливістю. Транспортна доступність – це можливість особам з фізичними вадами залишатися мобільними і користуватися всіма послугами. По суті, проектування масових споруд з урахуванням потреб осіб з порушенями опорно-рухового апарату – це не така і складна проблема. Усі вимоги чітко викладені в різних технічних регламентах і нормативних актах. Ніяких надприродних технологічних рішень вона не вимагає. Потрібно лише зважити на те, що навколо є люди, яким жити набагато складніше, ніж тим, хто не має явних фізичних проблем, і намагатися полегшити їм життя [4].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, розуміння того, що обмеження, яких зазнають діти з порушенями опорно-рухового апарату, невід'ємно пов'язані зі структурою та характером середовища, що їх оточує, та відношенням до них населення. Вирішення соціальних проблем даної категорії дітей вимагає виділення коштів і концентрації зусиль на забезпечення доступності чи раціональної адаптації в сферах, які обов'язково мають бути доступними для них. Це, насамперед, такі сфери: освіта, медицина, надання соціальних послуг, планування, будівництво, транспорт і зв'язок. Дуже важливо при цьому застосовувати таку філософію, такі суспільні стратегії, які беруть до уваги фізичні і поведінкові відмінності дітей, розглядають ці відмінності не з боку обмеження соціальної спроможності, а зважають на потенціал, який при створенні належних умов робить будь-яку дитину здатною до успішної інтеграції у суспільство.

Список використаних джерел:

1. Заблоцький В. Спосіб життя // Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарук / Київ. Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. С. 606. 742 с

2. Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] // Сайт Верховної Ради України. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15

3. Закон України Закон від 21.03.1991 № 875-XII «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] // Сайт Верховної Ради України. URL: http://zakon. rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19

4. Інвалідність та суспільство: навчально-методичний посібник. / за заг. редакцією Л.Ю.Байди, О.В. Красюкової – Еннс. К., 2012. 216 с.

5. Кацьора О. Соціологічна інтерпретація соціальних проблем. URL: , file:///C:/Users/Home/Downloads/1528-Article%20Text-2806-1-10-20200915.pdf

6. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату / за заг. ред. А.Г.Шевцова. URL: http://surl.li/ljpo

7. Середа Л., Лянной Ю. Порушення функцій опорно-рухового апарату в дітей дошкільного віку як сучасна проблема. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць. № 1 (21), 2013. С. 28-37. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/229326546.pdf

8. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально–методичний посібник / за заг.ред.Даниленко Л.І., К. 2007. 128с.

9. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Багатоаспектність корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями опорнорухового апарату / Особлива дитина: навчання і виховання. 2017. № 1 (81). С. 21- 30.

Melnyk L.P., Droshchynska A.O. SOCIAL PROBLEMS OF LIFESTYLE OF CHILDREN WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS.

Summary. The social problems of the way of life of children with musculoskeletal disorders are described. Definitely

Key words: social problems, way of life, children with musculoskeletal disorders.

УДК 37:159.95

О.О. Нетет,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
olyanovskaolga@gmail.com
Л.П. Мельник,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана
Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
melnyk.lyudmyla@kpnu.edu.ua

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Нетет О.О., Мельник Л.П. Соціалізація підлітків із затримкою психічного розвитку.

Проаналізовано особливості процесу соціалізації, зокрема підлітків. Охарактеризовано особливості соціалізації підлітків із затримкою психічного розвитку.

Ключові слова: соціалізація, підлітки, затримка психічного розвитку.

Вступ. Сьогодні суспільство задає жорсткий темп соціалізації підростаючого покоління, виражений у знаннях, уміннях, навичках, якими має володіти дитина у тому чи іншому віці. Індивідуальні особливості розвитку дітей зумовлюють диференціацію у швидкості засвоєння соціальних норм, правил, зразків поведінки, що характеризують процес їх інтеріоризації та дорослішання. Порушення у процесі соціалізації ускладнюють чи унеможливлюють інтеграцію особистості у суспільство.

Більшість дітей проходять період первинної та вторинної соціалізації, стають зрілими особистостями, проте є певна частина школярів, які мають виражені труднощі у цьому. Це діти та підлітки з діагнозом «затримка психічного розвитку» (ЗПР), соціалізація яких проходить уповільнено та важко.

Тому, визначення меж та можливостей соціалізації підлітків із ЗПР, подолання суперечності між недостатньою ефективністю їх вторинної соціалізації та необхідністю забезпечення соціального дорослішання та несуперечливої інтеграції та адаптації в суспільстві є актуальною проблемою сьогодення.

Мета статті. Проаналізувати особливості соціалізації підлітків із ЗПР.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових джерел, які висвітлюють питання різних аспектів соціалізації дітей та підлітків із затримкою психічного розвитку, свідчить про багато напрацювань у цій сфері, зокрема це роботи В. Войтко, О. Вержиховської, Т. Калініна, В. Кобильченко, М. Певзнер, Т. Сак, О. Семенцової, В. Тарасун, О. Хохліної, С. Шевченко, Н. Шешукова та ін. Важливим в аспекті нашої теми є дослідження особливостей розвитку дітей із ЗПР, яке свідчить, що ця категорія є досить різноманітною за своїм складом та поєднує такі варіанти затримки психічного розвитку, при яких немає підстав вважати їх незворотними, розвиток дітей із ЗПР характеризується нерівномірним або затриманим дозріванням вищих психічних функцій, недостатністю пізнавальної діяльності, зниженим рівнем працездатності, недорозвиненням емоційно-особистісної сфери (Н. Бастун, Є. Соботович, В. Тарасун, І. Ужченко, О. Хохліна, М. Шеремет). Тому, організація впливу на деякі аспекти соціалізації підлітків із ЗПР забезпечить більш ефективну їх адаптацію у суспільстві.

Методи дослідження: аналіз та систематизація наукових даних з проблеми дослідження, зіставлення та узагальнення результатів вивчення.

Результати дослідження. Соціалізація розглядається як двосторонній процес (Б. Ф. Ломов, Г.М. Андрєєва, С.Л.Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв), який «передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв’язків та активне відтворення цих зв’язків. Тобто людина не лише адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, але й перетворює їх у власні цінності, орієнтації, установки завдяки власній активності» [4, с. 166]. Соціалізацією називається процес становлення особистості, засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки властивих цьому суспільству, соціальній групі.

Теорія соціалізації включає кілька підходів. Структурно-функціональний підхід до аналізу соціалізації пов'язаний з іменами Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертона, які розглядали соціалізацію як освоєння культури (норм, цінностей, правил поведінки, стереотипів розуміння) співтовариства. Основне завдання соціалізації полягає в тому, щоб підготувати підростаюче покоління до тісної взаємодії зі старшими поколіннями.

З погляду символічного інтеракціонізму, (Дж. Мід) особистість - це продукт взаємодії людей. Суспільство – це сума взаємодій «Я» та «Ти», «Я» та «Інші». Аналіз «ролей» людини дає достатні підстави для судження не лише про її поведінку, а й про її особистість, оскільки її внутрішня імпульсивна і нормативна суперечливість виявляється у будь-яких поведінкових актах.

Діяльнісний підхід прагне об'єднання два попередні підходи. За Е. Гідденсом, людина - це діяч, актор, соціальний суб'єкт, який формується суспільством і змінює його, опановує його культуру [3].

Процес соціалізації, особливо інтенсивний у дитинстві, продовжується протягом усього життя людини. Цей процес, з одного боку, протікає як природне взаємодія індивіда із середовищем, з другого — як наслідок виховання, тобто цілеспрямованої свідомої діяльності батьків та спеціалістів. Підлітковий вік - це період, коли фізичний та психологічний аспекти розвитку піддаються якісній перебудові. Спроби опанувати нові рольові моделі, навчитися будувати рівні відносини з дорослими, трактуються як конфліктність підлітка. Отже, одна з основних особливостей підліткового віку - юнацький максималізм або чорно-біле сприйняття світу. Такий підхід переноситься на уявлення про «правильну» поведінку в конфліктній ситуації - ... «зберегти відносини шляхом суттєвих поступок та відмови від власної вигоди: за високої значущості відносин - привабливо, але суб'єктивно сприймається як програш». Виникають захисні форми поведінки: протест, догляд, реакції тривожності та невпевненості, емансипації, групування та ін. Батьки часто не мають правильної інформації про особливості цього вікового періоду, намагаються застосовувати неефективні заходи на підлітка. Підлітка необхідно навчити діяти виважено та усвідомлено у спілкуванні з людьми – «усвідомлення того, що відбувається», вміти регулювати сам конфлікт – «бажання змінювати ситуацію» та «використання адекватних ситуації навичок». Підлітковий характеризується тим, що він фактично є

початковим кроком на шляху переходу від дитинства до дорослості і характеризується посиленням незалежності дітей від дорослих людей, причому у всіх сферах поведінки. Ппідліток більш незалежний від оточуючих, проте менш поступливий до зовнішнього психологічного впливу з боку батьків та вчителів, порівняно з дитиною. Але не можна заявляти про це однозначно. Треба визнати, що ця незалежність відносна і більше нагадує негативну, ще дитячу реакцію на слова та дії дорослої людини, ніж зважений самостійний вчинок.

Підлітковий вік також характеризується підвищеною увагою дитини до самої себе, своєї зовнішності, самопізнання та самовиховання. У підлітків формується ставлення себе, власна думка. Проте, підліток, не завжди може реально оцінити себе та свої можливості: перебільшуючи свої переваги та применшуючи недоліки. Поведінка підлітків орієнтована на думку однолітків, причому норми поведінки проявляються як у персоніфікованому вигляді, так і у соціалізованої формі.

Джерелом нормативного регулювання та моральної оцінки поведінки стають соціальні норми. Для підлітків це лідерські чи групові норми, прийняті в референтних групах. Такі норми тимчасово є персоніфікованими, оскільки сутнісно виступають як перехідні у підлітковий період. У підлітків прагнення до особистого авторитету серед однолітків та фізичного самовдосконалення породжує активний пошук зразка для наслідування, який вони знаходять серед старших за віком дітей та дорослих людей однієї з ними статі. Так званна статеворольова ідентифікація. Харакетриним для підлітків є також перехід від ігрових до реальних соціальних ролей (роль лідера, роль знавця, роль умільця, просто роль дорослого на відміну від ролі дитини).

Перехід до підліткового віку характеризується глибокими змінами умов, що впливають на особистісний розвиток дитини. Вони стосуються фізіології організму, рівня розвитку пізнавальних процесів, інтелекту та здібностей, взаємовідносин. У цей час організм дитини починає швидко перебудовуватися і перетворюватися на організм дорослого.

Щодо поняття «затримка психічного розвитку», то воно вживається по відношенню до дітей з мінімальними органічними ушкодженнями або функціональною недостатністю нервової системи, а також тих, що тривало знаходяться в умовах соціальної депривації»

[6, с. 205]. Затримка психічного розвитку характеризується недостатнім рівнем розвитку моторики, мови, уваги, пам'яті, мислення, регуляції і саморегуляції поведінки, примітивністю і нестійкістю емоцій, поганою успішністю в школі [9]. Затримка психічного розвитку являє собою зворотні порушення інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що супроводжуються специфічними труднощами в навчанні. ЗПР є більшою мірою психолого-педагогічної категорією, проте в її основі можуть лежати органічні порушення, тому даний стан також розглядається медичними дисциплінами – перш за все, педіатрією і дитячою неврологією. Оскільки розвиток різних психічних функцій у дітей відбувається нерівномірно, зазвичай висновок «затримка психічного розвитку» встановлюється дітямдошкільнятам не раніше 4-5 років, а на практиці – частіше в процесі шкільного навчання. Етіологічну основу ЗПР становлять біологічні та соціально-психологічні чинники, що призводять до темпової затримки інтелектуального і емоційного розвитку дитини [9]. Затримка психічного розвитку вторинного характеру може розвиватися при ранніх порушеннях слуху та зору, дефекти мови внаслідок вираженого дефіциту сенсорної інформації і спілкування. Саме такі особливості життя і розвитку дитини часто стають причинами шкільної дезатаптації таких дітей і адаптації в цілому [6].

Затримка психічного розвитку (ЗПР) являє собою зворотні порушення інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що супроводжуються специфічними труднощами в навчанні. Затримка психічного розвитку може виникати під впливом середовищних (соціальних) факторів, що однак не виключає наявність початкової органічної основи порушення. Такі особливості життя і розвитку дитини часто стають причинами. Затримка психічного розвитку (ЗПР) характеризується як межовий стан між нормою та порушенням онтогенезу, якому властиві негрубі недоліки інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що виявляється в зниженні навчально-пізнавальної діяльності та соціальної адаптації в цілому. Такий стан визначається як порушення темпу психічного розвитку, коли окремі психічні функції (пам'ять, увага, мислення, емоційно-вольова сфера) відстають від прийнятих психологічних норм даного віку. ЗПР, як психолого-педагогічний діагноз, ставиться тільки в дошкільному і молодшому шкільному віці. Якщо по закінченні цього періоду

залишаються ознаки недорозвитку психічних функцій, то мова йде вже про конституціональний інфантилізм чи про розумову відсталість [2].

Дослідники з'ясували, що у дітей з діагнозом ЗПР соціалізація проходить сповільнено і важко, уповільненні уявлення і знання про відносини в суспільстві (Д.Б.Ельконін, Л.С/ Виготський, О. Дмитрієва та ін.), через особливості емоційно-вольової сфери. Вчені зазначають, що у них значно ослаблені «соціальні можливості особистості», низька потреба у спілкуванні, яка поєднується із дезадаптивними формами взаємодії, відчуженням, униканням або конфліктом. Також серед неуспішних школярів від 20 до 45% дітей складають діти із ЗПР, у яких спостерігаються помірно виражені сенсорні, інтелектуальні, мовні, афективні порушення. У підлітків із ЗПР знижено навчальну мотивацію, порушено увагу та пам'ять через імпульсивність реакцій. У ряді випадків вони агресивно реагують на проблемну ситуацію у освітньому процесі.

Найважливішими інститутами соціалізації дитини залишається сім'я та заклади освіти. Сім'я є первинним інститутом соціалізації, вона відіграє важливу роль у фізичному, емоційному, розумовому розвитку дитини, тут вона опановує соціальні норми, формуються ціннісні орієнтації, визначається стиль життя, прагнення, плани та способи їх досягнення. У сім'ї дитина знайомиться з навичками праці, коли бере участь у самообслуговуванні, надає допомогу старшим в домашньому господарстві. Тим самим дитина вчиться поважати працю батьків, родичів та інших. [2, с. 135]. Саме в родині дитина пізнає, що таке добро і зло, любов, дружба, вірність. Виконання сімейних функцій є важливою умовою існування сім'ї. Соціальний розвиток дитини, на думку А.В.Мудрик здійснюється в діяльності.

Загальна та професійна освіта підростаючого покоління в сучасному світі – обов'язкова умова соціалізації дітей та підлітків. Без вторинної соціалізації у системі освіти не можна розраховувати на становлення особистості та інтеграцію у суспільстві.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, слід зазначити, що специфіка соціалізації підлітків з ЗПР характеризується, зокрема особливостями спілкування і взаємовідносин їх із оточенням. Через високі потенційні можливості до удосконалення даного типу дизонтогенезу доцільні будуть заняття з підлітками з оволодіння знаннями і уявленнями про різні способи комунікації, використання ігор, казкотерапії, активне включення батьків в корекційний процес

шляхом цілеспрямованого навчання вмінню взаємодіяти зі своїми дітьми, підвищення кваліфікаційного рівня педагогів в сфері побудови навчального спілкування і продуктивної взаємодії із підлітками з ЗПР. Перспектива пошуку у цьому напрямі дослідження обумовлена актуальністю питання у науковому світі щодо механізмів, агентів, інститутів соціалізації даної категорії.

Список використаних джерел:

1. Войтко В.В. Особистісний підхід науковців до характеристики затримки психічного розвитку. // Науковий часопис. Спеціальна психологія. С. 189-294. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16672/Voitko.pdf?sequence=1&isAllowed=y

2. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: методичні рекомендації. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.

3. Дем'яненко Б. Т. Психологічні особливості соціалізації дітей з затримкою психічного / Б. Т. Дем'яненко, Н. В. Бойко // Логопедія. 2015. № 7. С. 37-41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/logoped_2015_7_9

4. Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] // Сайт Верховної Ради України. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/ main.cgi?nreg=2961-15

5. Закон України Закон від 21.03.1991 № 875-XII «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] // Сайт Верховної Ради України. URL: http://zakon. rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12

6. Защиринська О. В. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку. Київ: Мова, 2007. 168 с.

7. Левицький В.Є. До питання про психолого-педагогічну підготовку із соціалізації вихованців закладів інтернатного типу підліткового віку/ Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 11 / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2018. 322 с. С.157-167.

8. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально–методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., К.: 2007. 128с.

9. Щерба Т.В. Адаптація дітей до школи з затримкою психічного розвитку. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/762530.pdf

Netet O.O., Melnik L.P. SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS WITH MENTAL RETARDATION.

Summary. The peculiarities of the socialization process, in particular of adolescents, are analyzed. Peculiarities of socialization of adolescents with mental retardation are characterized.

Key words: socialization, adolescents, mental retardation.

УДК 373-056.2/.3

Т. Л. Опалюк,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
e-mail: pidgorna87@ukr.net
Х. М. Глушко,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності
Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка.
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
e-mail: glushkohrystyna@gmail.com

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «ОРІЄНТАЦІЯ НА ДОСЯГНЕННЯ ЖИТТЄВОГО УСПІХУ» В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Опалюк Т. Л., Глушко Х.М. Сутність і структура поняття «орієнтація на досягнення життєвого успіху» в контексті інклюзивної освіти. У статті розкрито сутність і структуру поняття «орієнтація на досягнення життєвого успіху» в контексті інклюзивної освіти. Проаналізовано теоретичні положення сучасної науки з проблеми досліджуваного явища. Встановлено, що «орієнтація на досягнення життєвого успіху» – це вмотивована спрямованість особистості на досягнення високого результату діяльності, яка має громадське визнання й особистісну значущість.

Ключові слова: орієнтація на досягнення життєвого успіху, орієнтація, рефлексія, успіх, освітній процес, життєвий успіх, дитина з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта.

Вступ. Сучасний стан розвитку суспільства в Україні характеризується значними змінами в соціально-економічній сфері, що обумовлює виховання такої особистості, якій притаманні здатність до соціально значущої діяльності, особиста відповідальність за свої вчинки, творче сприйняття світу, гуманність, моральність, повага до себе й інших, спрямованість на самоактуалізацію, самовдосконалення, конкурентоздатність, прагнення досягати найкращих результатів та успіху в житті.

Мета статті полягає у визначені, узагальненні та цілісному представленні сутності і структури поняття «орієнтація на досягнення життєвого успіху» у старшокласників з особливими освітніми потребами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи використання системного підходу до цілісного формування особистості розроблені І.Бехом, В.Бутенком, Л.Новіковою, Г.Філоновим. Педагогічне осмислення різноманітних факторів формування особистості здійснювалось С.Гончаренком, І.Зязюном, О.Кононко, О.Савченко, А.Сиротенком, К.Чорною.

Сучасні науково-педагогічні дослідження розглядають особливості уявлень молоді про життєвий успіх (А.Галюк), використання ситуації успіху в процесі вихованні (В.Головєшкін), вплив ситуації успіху на співробітництво вчителів і учнів (І.Ларіонова), формування ситуації успіху в освітньо-виховній роботі (А.Лопатін), феномен "ситуація успіху" в історії педагогіки (Л.Смірнова), ситуацію успіху як засіб формування мотивації досягнення в підлітків (В.Ястребов), формування життєвої компетентності особистості старшокласників (І.Ящук), педагогічні умови самореалізації особистості старшокласника (С.Гармаш).

Методи дослідження. Метод вивчення й аналізу наукової літератури в галузі філософії, психології, інклюзії та педагогіки з метою визначення сутності поняття «орієнтація на досягнення життєвого успіху» та обґрунтування педагогічних умов формування в старшокласників з ООП орієнтації на досягнення життєвого успіху.

Результати дослідження. На основі порівняльно-зіставного аналізу психолого-педагогічних теорій та концепцій у руслі

досліджуваної проблеми було встановлено, що «орієнтація на досягнення життєвого успіху» – це вмотивована спрямованість особистості на досягнення високого результату діяльності, яка має громадське визнання й особистісну значущість. Орієнтація на досягнення життєвого успіху є складним інтегрованим поняттям, і його структура містить такі основні компоненти: мотиваційний, рефлексивний, когнітивний і діяльнісний. Сформованість в старшокласника орієнтації на досягнення життєвого успіху характеризують спрямованість мотиваційної сфери на досягнення успіху, розвиненість рефлексивності, знання шляхів досягнення успіху, наявність досвіду досягнення успіху.

Виклад основного матеріалу. Термін "орієнтація" має багатозначний зміст і ним оперує цілий ряд природничих та соціальних наук.

За тлумачним словником орієнтація (французьке orientation, буквально – напрямок на схід, від латинського orients – схід) – це:

1) визначення місця свого перебування або напряму свого руху;

2) уміння розібратися в якихось обставинах, у ситуації;

3) спрямування поглядів, діяльності залежно від конкретних умов; розрахунок на кого-, що-небудь у діяльності [1, с. 680].

Психофізіологія професійної діяльності, теоретичні дослідження якої спрямовані на з'ясування духовних, психічних і фізичних механізмів забезпечення професійної діяльності, розглядає орієнтацію як визначення людиною напрямку своєї поведінки та створення установок для цього.

Теорія орієнтації особистості в світі цінностей, яка розроблена групою науковців під керівництвом А. Кір'якової, тлумачить термін "орієнтація" в двох аспектах: орієнтація як процес і орієнтація як результат.

Педагогічний зміст поняття «орієнтація» має на увазі зростаючу людину, яка у взаємодії з дорослими здобуває життєві орієнтири, освоює навколишню дійсність, шукає своє місце в світі [2].

Отже, термін "*орієнтація*" припускає використання в різних сенсах, як-от: спрямування діяльності людини, наявну установку, проекцію на образ майбутнього, знання в певній області тощо.

Що стосується поняття "успіх", то слід відзначити його складність й багатогранність. Основні труднощі при вивченні успіху складаються у виявленні його сутнісних характеристик. Це поняття

може використовуватися поряд з такими поняттями як самоствердження, самореалізація, мета, сенс життя, визнання, культурний ідеал, стандарт, але найчастіше спільно використовуються поняття "успіх" і "досягнення", які взагалі відносяться до одного синонімічного ряду.

За тлумачним словником "успіх" це:

1) значні досягнення та позитивний результат роботи;
2) громадське визнання, схвалення чого-небудь, чиїхось досягнень.
3) удача, талан тощо [1, с. 1304].

Поняття "успіх" означає:

з *соціально-психологічної точки зору* – це оптимальне співвідношення між чеканнями особистості і результатами її діяльності;

з *психологічної точки зору* успіх – це переживання стану задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула в діяльності, або збігся з надіями та рівнем домагань, або перевершив їх. На базі цього стану "формуються нові мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки, самоповаги, починається ланцюгова реакція, що вивільняє величезні можливості особистості і несе невичерпний заряд людської духовної енергії;

з *педагогічної точки зору* успіх – це досягнення значних результатів у діяльності, як окремої особистості, так і колективу в цілому.

Ми поділяємо думку К. Абульханової-Славської, що на відміну від життя соціального в особистому житті людини немає тих критеріїв, норм і стандартів, як немає і інстанцій, які могли б осуджувати й оцінювати, чи добре склалося життя тієї чи іншої людини, чи благополучне, чи правильне воно. Життєві досягнення, успіхи, як правило, оцінюються лише за соціальними мірками і критеріями – став гарним фахівцем, домігся слави, успіхів, постів, матеріальних благ [1, с. 10]. При цьому слід враховувати, що особисте життя – це приватне життя, і його не варто протиставляти життю соціальному; воно припускає і суспільні, і пізнавальні, і естетичні, і етичні відносини до світу і людей.

Разом з тим, нас приваблює такий погляд, коли життєвий успіх визначається «як самоствердження особистості в конкретному середовищі за допомогою ціледосягнення в результаті впливу

соціальної заданості та наявних від природи задатків до різних видів діяльності» [6].

Тобто, успіх – поняття індивідуалізоване й персоналізоване. У кожної конкретної людини свій успіх і свій шлях до нього, шлях, який вона сама обирає і який включає досвід самої людини. Ми не можемо не враховувати, що життєвий шлях необхідно представляти як ціле, що складається з окремих етапів, де кожний попередній етап впливає на наступний, як лінію, що веде від того, чим людина була на одному етапі своєї історії, до того, чим стала на наступному, і, яка проходить через те, що вона зробила". За Л. Анциферовою життєвий шлях особистості – це система екзистенціальних виборів, що розгорнуті в часі і стосуються самої сутності існування" [6]. К. Абульханова-Славська розглядає життєвий шлях людини, як здатність організувати свою долю за власним задумом і побудувати життєву стратегію, яка ґрунтується на ініціативі й відповідальності [1].

Отже, можна сказати, що *життєвий успіх* – це об'єктивна характеристика у вигляді високого результату діяльності і об'єктивне його переживання як значущої позитивної події, що сталися в результаті реалізації життєвої стратегії особистості по відношенню до себе.

В свою чергу, *«орієнтація на досягнення життєвого успіху»* є вмотивована спрямованість особистості на досягнення високого результату діяльності, яка має громадське визнання і особистісну значимість.

Будь-яка людина живе свідомим життям, виходячи із власного уявлення про цінності, при цьому орієнтація на вище благо істотно пов'язана з специфікою самої людини. І, якщо результат діяльності можна виміряти чи оцінити, то особистісна значимість успіху для кожної людини буде своя, унікальна, а оцінка буде залежати від розвитку особистісних якостей людини.

Як вважає Д. Макклелланд, потребу в досягненнях можна розвинути в навчанні або в трудовій діяльності, коли людина безпосередньо відчуває всі переваги, пов'язані з досягненнями. Як відомо, через зміст освіти учні набувають певний специфічний досвід пізнавальної діяльності, фіксованої у формі її результатів – знань; здійснення відомих способів діяльності – у формі вмінь діяти за зразком; творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; установлення емоційно ціннісних

відносин – у формі особистісних орієнтацій. З набуттям відповідних знань та з привласненням відповідного досвіду відбувається розвиток людини як особистості й суб'єкта діяльності, а саме: «розвиток інтелекту; розвиток самостійності й автономності; розвиток мотивації самоактуалізації й самовдосконалення».

Цілком доречно можна припустити, що формування в старшокласників орієнтації на досягнення життєвого успіху потребує впливу на підструктури спрямованості та досвіду в структурі особистості, що може бути здійснено в процесі навчання, виховання та розвитку школярів. При цьому, цілеспрямований вплив на окремі елементи підструктур особистості здійснює їх активізацію, ініціює відповідну роботу і в подальшому піднімає з нижчого рівня розвитку на більш високий. Але, множинність елементів в структурі особистості, неможливість розгляду в межах нашого дослідження кожного з них, обумовлює їх групування і дає підставу вважати, що орієнтація на досягнення життєвого успіху є сумарним вектором мотиваційної, рефлексивної, когнітивної і діяльнісної складових.

Як бачимо, поняття «орієнтація особистості на життєвий успіх» є складним інтегрованим поняттям і його структура включає такі основні компоненти: мотиваційний, когнітивний, рефлексивний і діяльнісний, які одночасно є і змістовою основою процесу формування в особистості орієнтації на досягнення життєвого успіху.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі порівняльно-зіставного аналізу психолого-педагогічних теорій та концепцій у руслі досліджуваної проблеми було встановлено, що «орієнтація на досягнення життєвого успіху» – це вмотивована спрямованість особистості на досягнення високого результату діяльності, яка має громадське визнання й особистісну значущість. Орієнтація на досягнення життєвого успіху є складним інтегрованим поняттям, і його структура містить такі основні компоненти: мотиваційний, рефлексивний, когнітивний і діяльнісний. Сформованість в старшокласника з ООП орієнтації на досягнення життєвого успіху характеризують спрямованість мотиваційної сфери на досягнення успіху, розвиненість рефлексивності, знання шляхів досягнення успіху, наявність досвіду досягнення успіху.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми теорії та практики формування в старшокласників з ООП орієнтації на досягнення життєвого успіху. Актуальними й перспективними залишаються питання розробки нових спецкурсів, семінарів й

практикумів у відповідності до обраного старшокласниками профілю навчання та подальших їх професійних планів, а також питання розбудови процесу формування в учнів орієнтації на досягнення життєвого успіху на інших етапах онтогенезу, в інших освітніх системах.

Список використаних джерел:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад.-голов. ред. В.Т. Бусел]. – К., Ірпінь: ВТФ "Перун", 2001. – 1440 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Закон від 01.07.2014 №1556–VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://vnz.org.ua/ zakonodavstvo/111–zakon–ukrayiny–pro–vyschu–osvitu.
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145–19.
4. Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.education–inclusive.com/shho–take–inklyuziya.
5. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод.посіб. / А. А. Колупаєва. – К. : 2008. – 126 с.
6. Топузов О. М., Малихін О. В., Опалюк Т. Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навч. посіб. Київ : Пед. думка, 2018. 292 с.
7. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. – [2–ге вид., доп.]. – Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. – 170 с.

Opaliyuk T. L., Hlushko H. M. ESSENCE AND STRUCTURE THE CONCEPT "FOCUS ON ACHIEVING LIFE SUCCESS" IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION.

Summary. The article reveals the essence and structure of the concept of "focus on achieving life success" in the context of inclusive education. The theoretical provisions of modern science on the problem of the phenomenon under study are analysed. It is established that "focus on achieving life success" is a motivated orientation of the individual to achieve a high result of activities that have public recognition and personal significance.

Keywords: focus on achieving life success, orientation, reflection, success, educational process, life success, a child with special educational needs, inclusive education.

УДК 378.147.091.31-051

Т. Л. Опалюк,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
e-mail: pidgorna87@ukr.net
О.А. Зюбровська,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності
Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка.
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
e-mail: zyubrol97@gmail.com

РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-РЕФЛЕКСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В НАВЧАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЦЕНТРІ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Опалюк Т. Л., Зюбровська О.А. Розуміння сутності формування соціально-рефлексійної компетентності вчителя початкових класів в навчально-реабілітаційному центрі: методологічний аспект. У статті висвітлено методологічні підходи щодо розуміння сутності проблеми формування соціально-рефлексійної компетентності вчителя початкових класів в навчально-реабілітаційному центрі. Проаналізовано теоретичні положення сучасної науки з проблеми досліджуваного явища. Підкреслено значущість рефлексії як необхідного компоненту у різних наукових напрямах визначення професійної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, рефлексія, соціальна рефлексія, освітній процес, соціально-рефлексійна компетентність.

Вступ. Сучасність ставить перед системою педагогічної освіти вимоги постійного перебування вчителів і викладачів в освітньому просторі, безперервно удосконалюючи свої знання й уміння.

Важливою складовою фахової підготовки сучасного вчителя початкових класів в навчально-реабілітаційному центрі є забезпечення його здатності виявляти себе як сформовану соціально зрілу особистість, здатну виконувати свої функціональні обов'язки не лише

як педагога-предметника, але й здійснювати рефлексію контраверсійних соціальних процесів, які відбуваються в Україні та світі.

Мета статті полягає у визначені, узагальненні та цілісному представленні основних методологічних положень, які покладаються в основу дослідження сутності соціально-рефлексійної компетентності вчителя початкових класів в навчально-реабілітаційному центрі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед сучасних науковців, які у своїх дослідженнях активно використовують здобутки основоволоположників-фундаторів компетентнісного підходу знаходимо такі імена: В. Байденко Н. Бібік, В. Бондар, Є. Бондаревська, А. Вербицький, В. Гузеєв, М. Євтух, І. Зимня, М. Кларін, В. Ковальчук, В. Краєвський, І. Малафіїк, О. Малихін, А. Маркова, О. Пометун, О. Савченко, В. Сєріков, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Л. Сохань, О. Топузов, П. Худомінський, А. Хуторськой, О. Цокур, І. Якіманська.

На різних методологічних засадах проблему розвитку та формування професійно важливих новоутворень та індивідуальних властивостей студентів досліджують: Ю. Бабанський, І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, А. Капська, О. Савченко, О. Топузов, І. Малафіїк, О. Малихін, та інші.

Рефлексійні процеси досліджуються такими вченими, як: Н. Бібік, А. Деркач, І. Зязюн, А. Маркова, Т. Опалюк, О. Савченко, І. Ульянич, Г. Щедровицький.

Проблеми визначення змісту й умов формування соціальної компетентності вивчали: Г. Беліцька, І. Зімня, А. Кузьмінський, В. Куніцина, А. Мудрик, А. Хуторськой.

Методи дослідження. На загальнонауковому та конкретно науковому (предметно науковому) рівнях методологічну основу дослідження становлять: загальнонаукова методологія як спосіб пізнання психолого-дидактичних фактів, явищ, процесів, що відображає їх взаємозв'язок, взаємообумовленість і взаємозалежність; педагогічні концепції дослідного, розвивального, проблемного, особистісно-орієнтованого, комбінованого, інтегрованого та ситуаційно зумовленого навчання за свідомого вияву соціальної та рефлексійної позицій; ідеї педагогічної і психологічної наук про сутність особистості; концепція особистісно орієнтованого навчання; провідні дидактичні принципи: природовідповідності, наступності, суб'єктності,

самостійності, автономності, соціальної, практичної і професійної спрямованості, зв'язку з життям на основі свідомої рефлексії.

Результати дослідження. За результатами здійсненого теоретичного аналізу, певних узагальнень позицій і підходів різних науковців щодо сутнісного розуміння досліджуваного феномена, на нашу думку, під соціально-рефлексійною компетентністю слід розуміти інтегрований комплекс компетентностей, що реалізуються в системі особистісних, соціальних та психологічних здатностей, задля забезпечення розвитку і саморозвитку, активації творчого підходу, професійної діяльності, досягнення максимальної ефективності та результативності.

Виклад основного матеріалу. На думку експертів Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), метою застосування компетентнісного підходу є забезпечення продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці, скорочення безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили, розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [4].

Визнаючи компетентнісний підхід як парадигмально-визначальний на сучасному етапі розвитку педагогічної науки та вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти в цілому розробляються ключові компетентності сучасного педагога як складові його професійно-педагогічної компетентності:

- психолого-педагогічна компетентність;
- фахово-предметна компетентність (сукупність предметних компетентностей);
- методологічна компетентність;
- методична компетентність;
- самоосвітня компетентність [5].

Узагальнення наявного наукового досвіду вивчення досліджуваної проблеми на різних рівнях методології дає змогу конкретизувати простір авторських дослідницьких зусиль і визначити, що сприятлива основа для формування соціально-рефлексійної компетентності сучасних студентів – майбутніх учителів – може бути створеною саме у процесі навчання гуманітарних дисциплін. Отже, основним методологічним підходом, щодо сутності поняття соціально-рефлексійної компетентності, виступає компетентнісний підхід, але

також ми враховуємо позиції особистісно орієнтованого, системного, суб'єктного та діяльнісного підходів.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим, оскільки стосується особистості студента і може бути реалізованим і перевіреним тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Загальними принципами зазначеного підходу є створення умов для розвитку й саморозвитку особистості, реалізація педагогом відповідальності за результати освітнього процесу, рефлексія, побудова образу «Я» [9].

А. Хуторськой вважає, що компетентність означає набуття, володіння людиною відповідною компетенцією, яке включає його особисте ставлення до неї та предмета діяльності. А компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що стосуються певного кола предметів і процесів, та необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно них [2].

З позиції розуміння компетенції як сукупності знань, професійного досвіду, здатності діяти й навичок поведінки індивіда, людина, що не є компетентною, не зможе повною мірою й у соціально значущих аспектах їх реалізувати.

Однією з важливих і необхідних вимог сучасної реальності виступає соціальна компетентність як результат готовності студента та його особистісна характеристика.

Дослідники К. Кузьмін та Б. Сутирін визначають соціальну компетентність як комплексне явище, у якому органічно поєднуються знання людини, необхідне для розширення власного світобачення та для відповідних дій щодо зміни умов свого існування в соціумі, способи реалізації отриманих знань з надання допомоги іншим та засоби формування менталітету.

Самооцінка та рефлексія навчальних результатів в освіті визначається поняттям «ключова компетенція», яка є комбінацією отриманих знань, навичок та ціннісного ставлення.

За визначенням С. Степанова, рефлексивна компетентність, являє собою професійну якість особистості, що дає змогу найбільш ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує розвиток і саморозвиток, сприяє активації творчого підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності [6]. Сутність

рефлексивної компетентності суб'єкта визначається як «володіння тими чи іншими знаннями й уміннями, адекватними діяльності, яка здійснюється» [6, с. 267].

За О. Малихіним та О. Герасимовою «рефлексивна компетентність є органічною складовою особистісно-професійної компетентності майбутнього педагога, яка скерована на оволодіння знаннями та цілеспрямоване застосування у прогнозуванні, плануванні та реалізації професійно значущої педагогічної діяльності, активізує розвиток його власних здатностей, у прагненні до самореалізації в соціально корисній діяльності, забезпечує його особистісно-професійне становлення вже впродовж навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. До компонентної структури рефлексивної компетентності студента педагогічного університету включаємо: рефлексивні вміння у їх оновленому розумінні та змістово-структурному уявленні про їх сутність; набутий у минулому та актуалізований у реально здійснюваній професійно значущій діяльності майбутнього педагога досвід рефлексії, що використовується на мотиваційно-ціннісній основі; здатність і готовність до рефлексивної діяльності; константно поновлювані знання про психолого-педагогічну функціонально-структурну сутність рефлексії, рефлексивної діяльності та дотичних феноменів» [7].

О. Малихін зазначає, що « рефлексивні вміння особистості розуміємо як складноструктуроване особистісне утворення, синтез усвідомлених дій, операцій, самоставлення (як ставлення до себе), що втілюється у здатність особистості об'єктивно аналізувати свій внутрішній світ, індивідуальні властивості, діяльність, поведінку в різноманітних ситуаціях взаємодії з оточуючими, спонукає до самовизначення й активності[8].

Структурно-змістовий аналіз рефлексивної компетентності (у своїй роботі ми розуміємо цю категорію як тотожну рефлесійній компетентності), проведений на основі робіт О. Анісімова, В. Метаєвої, І. Семенова, С. Степанова, А. Хуторського та ін., дає змогу нам виділити певні, на наше переконання, необхідні й достатні теоретичні передумови проектування рефлексивної компетентності як складової соціально-рефлексійної компетентності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на ґрунті здійсненого аналізу основних методологічних положень, що покладаються в основу дослідження проблеми розуміння сутності

соціально-рефлексійної компетентності вчителя початкових класів в навчально-реабілітаційному центрі, доведено доцільність здійснення дослідження, яке передбачає вивчення теоретико-методологічної основи та запровадження практичних дидактико-методичних рекомендацій у площині окресленої науково-педагогічної проблеми, а саме: потреба формування соціально-рефлексійної компетентності студента вищого педагогічного навчального закладу – майбутнього вчителя, – як здатності й готовності розв'язувати розмаїття комплексних і суперечливих соціально забарвлених ситуацій у майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Перспектива подальшого дослідження виучуваної дидактичної проблеми має вбачатися в деталізованому розкритті та теоретичному обґрунтування концепції, гіпотези, комплексу дидактичних умов, структурно-функціональної моделі формування соціально-рефлексійної компетентності учителів початкових класів в навчально-реабілітаційному центрі. Окремого деталізованого вивчення потребує питання використання прихованого та ще нерозкритого дидактичного потенціалу організації та здійснення навчання у вищій педагогічній школі з проекцією на цілеспрямоване формування соціально-рефлексійної компетентності майбутнього вчителя; рефлексійного аналізу освітньої й самоосвітньої соціально значущої діяльності на інтеграційній основі як чинника соціалізації особистості.

Список використаних джерел:

1. **Малихін, О. В.** Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.2. Зіньковський Ю. Перспективи розвитку професійно-технічної освіти / Ю. Зіньковський // Професійно-технічна освіта. – 2001. – № 4. – С. 19–21.

2. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003 – № 2. – С. 58-64.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [моногр.] / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенеко, О.І. Локшина та ін. ; [за заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

4. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

5. **Малихін, О. В.** Ієрархія компетентностей сучасного педагога / О. В. Малихін // 1025-річчя історії освіти в Україні: традиції, сучасність та перспективи : зб. матер. міжнарод. наук. конф. / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 65-75.

6. **Степанов, С. Ю.** Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности / С. Ю. Степанов, О. А. Полищук // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации. – Новосибирск : НГУ, 1995. – С. 266-271.

7. **Герасимова, О. І.** Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи / О. В. Малихін, О. І. Герасимова // Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри : монографія. – К. : Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – С. 128-150.

8. **Малихін, О. В.** Дидактичні механізми формування рефлексивної компетентності студентів / О. В. Малихін // Проблеми освіти: збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – 356 с. С. 206-211.

9. **Опалюк, Т.Л.** Обгрунтування доцільності дослідження проблеми формування компетентності соціальної рефлексії майбутніх учителів. Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки № 16. 2016 С.83-89

Opaliyuk T. L., Ziubrovska O. A. "UNDERSTANDING THE ESSENCE OF THE FORMATION OF SOCIO-REFLEXIVE COMPETENCE OF TEACHERS OF PRIMARY CLASSES IN AN EDUCATIONAL AND REHABILITATION CENTER: METHODOLOGICAL ASPECT.

Summary. The article highlights methodological approaches to understanding the essence of the problem of forming social and reflexive competence of primary school teachers in an Educational and Rehabilitation Center. The theoretical provisions of modern science on the problem of the phenomenon under study are analysed. The importance of reflection as a necessary component in various scientific areas of determining professional competence is emphasized.

Keywords: competence, competence approach, reflection, social reflection, educational process, social reflection competence.

УДК 364.3

Т. Л. Опалюк,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
e-mail: pidgorna87@ukr.net
А.В. Каштан,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 232 Соціальне забезпечення.
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
e-mail: sz1b17.kashtan@kpnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВОЇ ФОРМИ СОЦІАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Опалюк Т.Л., Каштан А.В. Особливості соціального обслуговування як організаційно-правової форми соціального забезпечення. У статті проаналізовано загальні положення соціального обслуговування, що регламентують діяльність соціального забезпечення відповідно до чинного законодавства України. Здійснено аналіз сучасних проблем соціального захисту, досліджено його перехідний стан та безсистемність у сфері регулювання рівня та якості життя населення в умовах ринкових перетворень. З'ясовано, що сьогодні створення ефективної системи соціального захисту населення є найактуальнішим і пріоритетним завданням у сфері соціально-економічної політики держави, а система соціального обслуговування населення потребує якісної трансформації відповідно соціально-економічних викликів і домінуючих потреб населення.

Ключові слова соціальна допомога, соціальне забезпечення, пенсія, реабілітація, безробітний, пільга, зайнятість населення, соціальна послуга, безпритульний.

Вступ. Сучасні глобалізаційні тенденції, зростання соціальної напруги в суспільстві неминуче позначаються на функціонуванні соціальної сфери, впливають на зміни в сучасних моделях соціальної політики, що в свою чергу призводить до різкого зменшення ролі

держави в наданні традиційних соціальних послуг. Традиційні моделі соціальної політики лібералізуються під впливом поширення ринкових відносин і приватного сектора у всіх сферах суспільного життя. Україна як країна, що ступила на шлях демократичного розвитку і побудови соціальної держави, теж опинилася в ситуації виклику перед глобалізаційними процесами. Особливої уваги заслуговує соціальна сфера, адже механізми реалізації соціальної політики і система соціального захисту населення нашої країни потребують змін.

Мета даної статті - вивчення особливостей системи соціального обслуговування в контексті правового підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Широке коло питань, пов'язаних із дослідженнями соціального захисту населення і управління ним у різних суспільних системах, знайшли відображення в роботах багатьох вітчизняних та закордонних вчених. Так, витоки розуміння соціальної сфери в цілому та соціального захисту зокрема досліджувались через теорію соціальної дії М. Вебера, категорію соціальної практики К. Маркса, теорію соціальної дії Т. Парсонса, а також в роботах Дж. Александера, М. Арчер, П. Бергера, П. Бурдьє, Т.М. Ганслі, Е. Ґідденса, Н. Лумана, Дж. Рітцера, П. Штомпки. Значний внесок у теоретико-методологічні та емпіричні дослідження соціальної сфери зробили вчені: А. Богданов, П. Лавров, П. Лілієнфельд, Л. Мечников, А. Зайцев, Л. Коган, М. Лапін, А. Пашков, В. Подмарков та ін. Проблемами розробки механізмів соціального забезпечення та їх дії в різних соціально-економічних умовах займалися Т. Заславська, В. Жуков, В. Ковальов, К. Мікульський, Г. Осадча, Г. Осіпов, М. Слєпцов, Л. Якушев та ін. Отже, теоретико-методологічні та прикладні питання діяльності ефективної системи соціального захисту населення були й залишаються предметом постійних наукових досліджень і дискусій. Різні аспекти соціального захисту вивчали вчені: О. Базилюк, В. Бідак, І. Бондар, І. Лукінов, В. Мандибура, Н. Мельник, О. Новикова, П. Розанвалон, В. Черняк, О. Яременко та ін. До сьогодні соціальне обслуговування населення не було об'єктом спеціального дослідження, хоча його окремі складові в тому або іншому ступені розглядались у науковій літературі. В свою чергу можливо виділити декілька напрямків досліджень: 1) відповідність теорій та моделей практики соціального обслуговування (С. Григор'єв, Л. Гуслякова, Б. Луніцин, П. Павленок, А. Панов, Л. Потолова,

Н. Ремньова, Ю. Растов, Л. Топчій, М. Фірсов, О. Холостова та інші); 2) основні напрямки практики соціальної роботи (С. Григор'єв, Л. Гуслякова, Т. Корхонен, Л. Потолова, П. Павленок, А. Панов, Л. Топчій та інші); 3) форми доброчинної діяльності (І. Антонович, А. Бендрикова, В. Воронцов, Л. Гуслякова, Є. Максимов, М. Фірсов, С. Южаков та інші); 4) соціальні послуги (І. Малофєєв, Г. Романов, В. Нефьодов та інші). У контексті соціологічного знання також можливо виділити декілька напрямків досліджень: 1) виявлення критеріїв оцінки ефективності діяльності установ системи соціального обслуговування населення (С. Григор'єв, Л. Гуслякова, Л. Потолова, І. Давидов, А. Панов, О. Холостова, Г. Чубкова та інші); 2) обґрунтування специфіки соціального обслуговування в різних типах поселень (В. Патрушев, В. Іванов та інші); 3) дослідження технологій соціального обслуговування (Л. Потолова, Н. Ремньова, Ю. Растов, Л. Топчій, М. Фірсов, О. Холостова та інші).

Методи дослідження: теоретичний аналіз літературних джерел, Інтернет-джерел з даної теми, наукової літератури.

Результати дослідження. Узагальнено сучасний досвід і конкретизовано суть соціального обслуговування різних категорій населення, визначаючи його як складову частину сучасної соціальної політики, принципово новий напрям соціального захисту населення. Розуміємо соціальне обслуговування як самостійний елемент соціальної політики, соціального інституту в рамках соціологічної теорії приводить до того, що у фокус дослідницької уваги потрапляють інституційний рівень управлінських відносин, соціальні норми, пов'язані з виконанням інститутом свого основного призначення, і норми субординації, згідно з якими діяльність одних людей підпорядкована діяльності інших. При цьому завдання обґрунтування ефективних інструментів управління соціальним обслуговуванням виявляються включеними в предметне поле соціології управління. Пізнання, соціологічне обґрунтування і інтерпретація управління – важливі функції соціології управління. Тим більше це важливо в умовах суспільних змін, коли існуючий і функціонуючий у суспільстві механізм управління соціальними процесами не може залишатися незмінним, а трансформації, що відбуваються в ньому, носять фундаментальний характер.

Дослідження соціального обслуговування на основі методології соціологічного аналізу дозволяє розглядати його, перш за все, як соціальний інститут і трактувати в широкому і вузькому сенсі слова.

У широкому сенсі соціальне обслуговування постає як організована соціальна взаємодія між різними соціальними інститутами, включаючи державу і громадянське суспільство, між різними соціальними групами і індивідами, які в ході соціальної діяльності вирішують життєво важливі проблеми як для тих, хто знаходиться у важкій життєвій ситуації, так і для тих, хто має в своєму розпорядженні можливості надання їм соціальних послуг і допомоги.

У вузькому сенсі соціальне обслуговування розуміється як технології роботи, сукупність прийомів, методів і дій організацій, фахівців, спрямованих на надання допомоги громадянам, що знаходяться у важкій життєвій ситуації, не здатних до самообслуговування і таким, що потребують постійного догляду.

Проблематика соціального управління в системі соціального обслуговування населення пов’язана з аналізом соціальної взаємодії суб’єктів, що управляють, і керованих у сфері надання соціальної підтримки, надання соціальних послуг і надання матеріальної допомоги, створення умов для соціальної адаптації і реабілітації громадян і сімей, що знаходяться у важкій життєвій ситуації, ухвалення і реалізації рішень, спрямованих на ефективне функціонування соціальних спільнот; знаходиться в області соціології в цілому і соціології управління зокрема.

Під організаційно – правовою формою соціального захисту розуміється сукупність юридичних, фінансових, організаційних засобів соціального захисту окремих категорій населення, об’єднана спільними принципами та методами здійснення. Слід розрізняти такі організаційно правові форми соціального захисту, як: загальнообов'язкове державне соціальне страхування; державна соціальна допомога; спеціальний соціальний захист; додатковий соціальний захист; недержавне соціальне забезпечення[3].

Загальнообов'язкове державне соціальне страхування – це система прав, обов'язків і гарантій, яка передбачає надання соціального захисту, що включає матеріальне забезпечення громадян у разі хвороби, повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а

також у старості та в інших випадках, передбачених законом, за рахунок грошових фондів, що формуються шляхом сплати страхових внесків власником або уповноваженим ним органом (далі - роботодавець), громадянами, а також бюджетних та інших джерел, передбачених законом.

Наступною організаційно-правовою формою у системі соціального захисту України є державна соціальна допомога - це система заходів щодо надання за рахунок державного та комунального (місцевого) бюджетів матеріальної допомоги, здійснення соціального обслуговування та утримання фізичних осіб, сімей, встановлення для них пільг [42]у разі настання соціального ризику.

Правове регулювання державної соціальної допомоги здійснюється великим законодавчим масивом. На жаль, в Україні не прийнято єдиного законодавчого акта, який би закріплював цілісну систему державної соціальної допомоги.

Необхідно відзначити одну особливість при вивченні нормативно-правових актів, що регулюють питання призначення деяких видів державних соціальних допомог в системі цієї організаційно – правової форми соціального захисту. Досить часто в законодавчих актах замість терміна “державна соціальна допомога” законодавець вживає інший термін “адресна соціальна допомога”. «Адресність» допомоги полягає в тому, що її отримує конкретна людина, яка має право на неї, відповідно до встановлених законодавством критеріїв, і довела це право через надання відповідних документів. На сьогоднішній день адресна соціальна допомога надається малозабезпеченим сім'ям, одиноким непрацездатним особам з урахуванням величини середньомісячного сукупного доходу сім'ї чи особи відповідно. Таким чином, адресна соціальна допомога є різновидом універсальної державної соціальної допомоги.

Як самостійна організаційно-правова форма соціального захисту - додатковий соціальний захист – це встановлений законодавством підвищений (на додаток до загальних умов) соціальний захист для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, ветеранів війни, ветеранів військової служби та ветеранів органів внутрішніх справ, ветеранів праці та осіб похилого віку, інвалідів та осіб з обмеженими фізичними можливостями, осіб, які постраждали

внаслідок Чорнобильської катастрофи, осіб, які стали жертвами політичних репресій, біженців та ін. [3].

Наступна організаційно-правова форма соціального захисту - недержавне соціальне забезпечення являє собою систему соціальних заходів (юридична допомога, матеріальна підтримка, соціальне обслуговування, сприяння працевлаштуванню і трудовій реабілітації), що надають недержавні соціальні служби, недержавні пенсійні фонди, громадські організації, благодійні організації й ін., окремим особам чи групам населення для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності.

Висновки. Таким чином, систематизація методологічних підходів, вироблених соціологічною наукою і теорією соціального управління, дозволяє виділити комплексний соціолого-управлінський підхід, в якому соціальне обслуговування розглядається не тільки у вузькому сенсі (як сукупність соціальних технологій, методів і форм надання допомоги особам, що знаходяться у важкій життєвій ситуації), але і в широкому сенсі (як регульована за допомогою соціально-управлінських технологій система організованої соціальної взаємодії між різними соціальними інститутами, включаючи державу і громадянське суспільство, соціальними групами і індивідами, які в процесі соціального обслуговування вирішують життєво важливі проблеми як для громадян, що знаходяться у важкій життєвій ситуації, так і для тих, хто здійснює соціальне обслуговування). Використання соціолого-управлінського підходу в дослідженнях організації соціального обслуговування забезпечує дослідження закономірності регулювання системи соціального обслуговування населення на основі трансформації всіх її компонентів і включає вивчення відносин між групами людей, що виникають у процесі надання соціальних послуг, їх інтересів і потреб, оцінку стану і динаміки рівня обслуговування різних груп населення, ступені соціальної захищеності населення як інтегрального показника рівня ефективності соціальної політики на сучасному етапі соціального розвитку суспільства. Можна виділити основні напрямки підвищення ефективності управління соціальним обслуговуванням у контексті соціологічного підходу: удосконалення нормативно-правової бази системи соціального обслуговування; затвердження соціальних стандартів щодо конкретної соціальної

послуги; запровадження механізму соціального замовлення як форми міжсекторного соціального партнерства задля розвитку ринку соціальних послуг; запровадження моніторингу та контролю якості й ефективності послуг для оцінювання ступеня відповідності послуг потребам клієнтів, рівня задоволення клієнта, рівня наданої послуги, її своєчасності та результативності; підвищення статусу працівників соціальної сфери та запровадження механізмів їх соціальної захищеності; удосконалення та розвиток системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників соціальної сфери.

Список використаних джерел:

1. Сташків Б.І. Соціальне обслуговування у системі соціального забезпечення: правові питання / Б.І. Сташків // Право України. – 2005. – № 1. – С. 76–79.

2. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. - К.: Знання, 2008. 343 с.

3. Опалюк Т.Л. Державне регулювання та система соціального захисту України / уклад. Т.Л. Опалюк. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2016. – 108 с.

Opaliyuk T.L, Kashtan A.V. FEATURES OF SOCIAL SERVICES AS AN ORGANIZATIONAL AND LEGAL FORM OF SOCIAL SECURITY.

Summary. The article analyzes the general provisions of social services that regulate the activities of social security in accordance with current legislation of Ukraine. The analysis of modern problems of social protection is carried out, its transitional state and inconsistency in the field of regulation of level and quality of life of the population in the conditions of market transformations is investigated. It was found that today the creation of an effective system of social protection is the most urgent and priority task in the field of socio-economic policy, and the system of social services requires a qualitative transformation of socio-economic challenges and dominant needs of the population.

Key words: social assistance, social security, pension, rehabilitation, unemployed, privilege, employment, social service, homeless.

УДК 364:355.48

Т. Л. Опалюк,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
e-mail: pidgorna87@ukr.net
Я. Ю. Козярська,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності 232 Соціальне забезпечення.
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
e-mail: koziarska.yanka@gmail.com

СОЦІАЛЬНИЙ ЗАХИСТ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ: ПРАВОВИЙ МЕХАНІЗМ

Опалюк Т. Л., Козярська Я. Ю. Соціальний захист людини в умовах військових конфліктів: правовий механізм. У статті проаналізовано теоретичні підходи до інтерпретації поняття соціального захисту в умовах військових конфліктів. Запропоновано підходи до розуміння понять «міжнародне гуманітарне право», «міжнародне право прав людини» та «соціальний захист людини в умовах військових конфліктів»

Ключові слова: права людини, соціальна держава, соціальний захист, міжнародне право , гуманітарне право , військовий конфлікт.

Вступ. У сучасному світі створена величезна кількість міжнародних договорів, направлених на захист осіб як у мирний час, так і під час військових конфліктів. На жаль така документація не призвела до більшої захищеності людини під час війни та не забезпечує у повній мірі захист їх прав від збройних конфлікті. Статут ООН у 1945 р. заборонив війну, але відтоді військові конфлікти тільки збільшилися, аніж закінчилися і вони забирають дедалі більше життів цивільних осіб. Така трагічна тенденція яскраво ілюструється на прикладі сьогодення під час збройного нападу Росії на Україну. В загальному, права людини визнано загальнолюдською цінністю, адже вони стали основою свободи, справедливості, гідності людської особистості і цінності людського життя. Влучно зазначає Н. Оніщенко: «Місце людини в соціумі, її соціальна роль значною мірою залежить від обсягу

прав і свобод, які визначають можливості, характер життєдіяльності, систему зв'язків людей у суспільстві. Права людини – це соціальна спроможність вільно діяти, самостійно обирати вид та міру своєї поведінки, з метою задоволення різнобічних власних матеріальних та духовних інтересів, а також інтереси інших людей, окремих соціумів та суспільства в цілому» [2, с. 18].

Метою статті є аналіз підходів до розуміння поняття соціального захисту людини в умовах військового конфлікту, поняття гуманітарного права людей та захищеність українців під час військового конфлікту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У вітчизняній правовій науці до 2014 р. питання соціального захисту людини в умовах військових конфліктів розгладалися в межах науки міжнародного права. Певні аспекти правового регулюваня людини під час військив конфліктів висвітлювали у свої публікаціях такі вітчизняні дослідники як О.М. Балакірєва, Н.П. Бортник, В.В. Володьков, А.В. Осауленко, А.Є. Краковська, А.О. Медвідь, О. Р. П'ятковська, О.А. Ровенчак, К.М. Соколецька, О.С. Саінчин, М.М. Сірант.

Методи дослідження. Під час написання статті використовувалися емпіричні та теоретичні методи дослідження , а саме опис, узагальнення, аналіз, пояснення.

Результати дослідження. Після Другої Світової війни на теренах Європи виникла ідея створення власної ефективної системи захисту прав людини, оскільки розробка і подальша ратифікація міжнародних договорів в рамках ООН стикалася з багатьма труднощами, викликаними як необхідністю пошуку порозуміння держав з різними культурними традиціями, так і початком «холодною війни».

За багато століть до створення сучасного міжнародного режиму прав людини, право війни закріплювало, що люди заслуговують захисту від жорстокостей і свавілля під час війни. Корені міжнародного гуманітарного права з його давніх часів є природною основою і передумовою закріплення прав людини на міжнародному рівні. Проте, незважаючи на спільну мету збереження людської гідності, взаємодія МГП і МППЛ є історично складнішою. Думка про те, що ці два правові режими розвивалися по окремих паралельних прямих не відображає реального стану речей у світлі їх постійної взаємодії та перетинання

багатьох ідей і правил, кожне з яких формулювали, тим не менш, свої відповідні правові режими.

МППЛ – це система принципів і норм міжнародного права, які визначають обов'язки суб'єктів міжнародного права (у першу чергу держав) по забезпеченню і дотриманню основних прав і свобод людини без будь-якої дискримінації як у мирний час, так і під час збройних конфліктів та регламентують механізми притягнення до відповідальності за порушення цих прав.

Отже, МППЛ застосовується як у мирний час, коли його норми діють у повному обсязі, так і під час збройних конфліктів, коли ці норми можуть обмежуватися і частково замінюватись нормами спеціальної галузі – МГП.

Норми МППЛ також у певних питаннях під час дії особливих правових режимів збройних конфліктів можуть виступати як lex specialis, забезпечуючи значно вищий рівень захисту чи контролю, напр., у питаннях дотримання процесуальних норм щодо права на життя – обов'язок проведення розслідування кожного випадку смерті цивільної особи під час збройного конфлікту . Норми МППЛ покликані, в першу чергу, захищати людей від свавілля влади своєї, а не ворогуючої країни. Це право боротьби з авторитарними і тоталітарними режимами, право, яке захищає людину, як найвищу цінність.

В свою чергу, МГП – це галузь міжнародного права, що представляє собою систему принципів і норм, що регулюють поведінку воюючих під час збройних конфліктів, обмежуючи чи забороняючи певні засоби і методи ведення воєнних дій, а також захищаючи людей, які не беруть або припинили брати участь у воєнних діях.

МГП спеціально створено для застосування тільки під час збройних конфліктів. Воно не охоплює ситуацій внутрішнього безладдя, внутрішньої напруженості чи спорадичних (від грецького sporadikos – поодинокий) актів насильства. Такі ситуації регулюються нормами національного права та МППЛ. МГП застосовується не тільки на території воюючих сторін, але скрізь, де стикаються збройні сили, напр., у міжнародному повітряному, морському просторах, у кіберпросторі тощо.

МГП спеціально призначене для застосування в ситуаціях збройного конфлікту і містить норми по відношенню до ворогів, а не до власного населення. Норми МГП спеціально створені для

пом’якшення жорстокостей війни. Воюючі сторони не можуть виправдовувати свої порушення норм МГП, посилаючись на жорсткість збройного конфлікту – вони завжди повинні дотримуватися своїх гуманітарних зобов’язань. МГП діє також однаково для усіх сторін збройного конфлікту, незалежно від характеру і причин цього конфлікту.

Держава, яка здійснює своє право на самооборону або приймає законні заходи по відновленню правопорядку на своїй території, має настільки ж дотримуватися МГП, як і держава-агресор або недержавна озброєна група, яка застосувала силу в порушення міжнародного або національного права. У цьому полягає принцип рівноправності воюючих сторін. Більш того, воюючі сторони повинні поважати МГП, навіть якщо це право порушує їх супротивник – існує звичаєва норма і принцип відсутності взаємності щодо зобов’язань за МГП.

В Україні на початку 2014 р. однією з проблем було забезпечення права людини з боку держави, адже після зміни влади в країні виникала фінансово-економічна криза, яку поглиблювали непередбачені витрати на формування боєздатних збройних сил та ведення військових дій.

Правозахисники наголошували на проблемах забезпечення соціальних прав людини. Так, у Доповіді правозахисних організацій “Право людини-2014” зазначено, що загалом усі проблеми щодо цієї категорії прав не могли не лишитися. “Рівень якості життя продовжув знижуватися, а показники відносної і структурної бідності, навпаки, збільшувувався. Прожитковий мінімум, який є базовим показником для всієї системи соціального забезпечення, вже багато років не відображає реальних мінімальних потреб людини, оскільки не враховує багатьох життєво необхідних для людини витрат та базується на наборі продуктів харчування, непродовольчих товарів та послуг, який вже давно застарів. Крім того, для визначення розміру окремих видів соціального забезпечення продовжує застосовуватися показник гарантованого рівня прожиткового мінімуму, що відображає неможливість для держави виконувати сьогодні навіть менші ніж мінімальні стандарти життя” [3, с. 17].

27 січня 2015 р. Верховна Рада України затвердила “Звернення Верховної Ради України до Організації Об’єднаних Націй, Європейського Парламенту, Парламентської Асамблеї Ради Європи, Парламентської Асамблеї НАТО, Парламентської Асамблеї ОБСЄ,

Парламентської Асамблеї ГУАМ, національних парламентів держав світу про визнання Російської Федерації державою-агресором" [3] та визнала, що Україна залишається об'єктом воєнної агресії з боку Російської Федерації, яку вона здійснює, серед іншого, і через підтримку та забезпечення масштабних терористичних атак. Крім цього вказано, що від початку агресії наприкінці лютого 2014 року Російська Федерація систематично порушує загальновизнані норми міжнародного права, права людини, в тому числі право на життя мирних громадян України, які стали заручниками терористів на окупованій території Донбасу, а сьогодні по всій країні .

Задорожній О.В. стверджує, що Російська Федерація вчинила проти України збройний напад і військову агресію в розумінні Статуту ООН, Резолюції Генеральної Асамблеї ООН «Визначення агресії», Статуту Міжнародного кримінального суду. З 2014 по сьогодення. здійснено всі види агресії, передбачені цими актами. Російська Федерація веде проти України агресивну війну [4, с.370]. Також професор зазначає, що агресія РФ проти України супроводжується грубими, системними, масовими порушеннями основних прав і свобод людини.

До того ж, у РФ не було і немає жодних юридичних підстав ані для будь-яких обмежень прав людини, ані для відступу від своїх зобов'язань за міжнародними договорами у сфері захисту прав людини [1, с. 371]. Не зважаючи на Російську збройну агресію проти України з березня 2014 р., держава України зобов'язана приймати міри для забезпечення і захисту права людини, відповідно до взятих на себе зобов'язань, згідно міжнародних і національних нормативноправових актів.

Так, соціальний захист населення неможливий без всебічного, всеохоплюючого правового регулювання даної діяльності. Тому діяльність щодо соціального захисту як сферу правового регулювання, слід розглядати як діяльність із соціально-правового захисту населення. На думку, Скакун О.Ф. саме соціальні права визначають обов'язки держави забезпечити кожному нужденному мінімум засобів для існування, соціальної заможності, тобто так звану соціальну безпеку, без якої неможливо підтримувати людську гідність, нормально задовольняти первинні потреби і духовний розвиток [5, с. 73].

Для забезпечення соціального захисту держава створює на різних рівнях відповідні органи влади, регламентуючи їх діяльність в нормативно-правових актах. Відповідно до положень Конституції України, Верховна Рада України визначає основи соціального захисту (п. 6 ст. 95 Конституції України), а Кабінет Міністрів України забезпечує провадження політики у сфері соціального захисту (п. 3 ст. 116 Конституції України).

Сучасну політику держави у сфері соціального захисту можна охарактеризувати як спонтанну і часто безсистемну, що в кінцевому підсумку не дозволяє їй досягти мети - забезпечення належної соціальної захищеності людей як потерпілих від окупації Автономної Республіки Крим і збройного конфлікту на території України. Результатом захисту завжди має бути стан захищеності суб'єкта захисту, в іншому випадку, захист або не досяг своєї мети, або вона є недостатнім і малоефективн. Вважається, що захищеність - це той стан, який має настати в результаті реалізації комплексу заходів спрямованих на захист життєво важливих інтересів особистості, суспільства, держави [6, с. 25].

Висновки. Соціальний захист – це діяльність державних організацій, органів місцевого самоврядування та громадських організацій, яка врегульована нормами права. Відносини із соціально-правового захисту регулюються нормами права, які містяться у відповідних нормативних правових актах різних рівнів. Під поняттям соціально-правового захисту слід розуміти особливий вид соціального захисту, який він набуває в тому випадку, коли необхідно застосувати юридичний інструментарій для певної категорії осіб шляхом використання необхідних норм права, коли всі інші інструменти (економічні або політичні) себе вичерпали або є недостатніми для ефективного захисту особистості або категорії осіб.

Соціальний захист людини в умовах військових конфліктів – це регламентована і регульована нормами права діяльність органів державної влади, органів місцевого самоврядування, організацій та громадських об'єднань щодо реалізації законодавчо закріплених заходів економічного, соціального і правового характеру з метою подолання ними важкої життєвої ситуації і якнайшвидшої соціальної адаптації у нових умовах. Виходячи з наведеної дефініції соціального захисту людини в умовах військових конфліктів, і беручи до уваги її співвідношення із суміжними поняттями, представляється можливим

визначити поняття «механізм забезпечення соціально захисту» - як сукупність економічних, фінансових, соціокультурних і правових засобів і способів, спрямованих на подолання негативних економічних і соціальних тенденцій з метою досягнення оптимального рівня соціальної захищеності. Організаційно-правові способи здійснення соціального захисту, форми захисту і порядок їх надання, коло осіб, а також заходи контролю за здійсненням соціального захисту, закріплені в нормативно-правових актах.

Список використаних джерел:

1. Задорожній О. В. Міжнародне право у відносинах України та Російської Федерації : дис. докт. юр. наук : 12.00.11 / О. В. Задорожній ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Київ, 2015. – 594 с
2. Оніщенко Н. Невідкладність завдань по забезпеченню прав, свобод і законних інтересів особи (теоретичні моделі та практика реалізації) / Н. Оніщенко // Вісник Національної академії правових наук України. – 2013. – № 2 (73). – С. 17-25.].
3. Права людини в Україні – 2014. Доповідь правозахисних організацій / за ред.: О. А. Мартиненка, Є. Ю. Захарова / Українська Гельсінська спілка з прав людини. — Харків : ТОВ «Видавництво права людини», 2015. — 340 с.
4. Про Звернення Верховної Ради України до Організації Об’єднаних Націй, Європейського Парламенту, Парламентської Асамблеї Ради Європи, Парламентської Асамблеї НАТО, Парламентської Асамблеї ОБСЄ, Парламентської Асамблеї ГУАМ, національних парламентів держав світу про визнання Російської Федерації державою-агресором: Постанова Верхрвної Ради України від 27 січня 2015 р. № 129-VII // Відомості Верховної Ради України. – 2015. – № 10. – Ст. 68.
5. Скакун О. Ф. Теорія права і держави : підручник / О. Ф. Скакун. – 3-тє видання. – К. : Алерта, 2012. – 524 с
6. Стремоухов А. В. Правовая защита человека / А. В. Стремоухов . – СПб. : Изд-во С.-Петерб. Гуманит. ун-та профсоюзов, 2007 . – 307 с.

Opaliyuk T. L., Koziarska Y.Y. SOCIAL PROTECTION OF HUMANS IN CONDITIONS OF MILITARY CONFLICTS: LEGAL MECHANISM.

Summary. The article analyzes the theoretical approaches to the interpretation of the concept of social protection in military conflicts. Approaches to understanding the concepts of "international humanitarian law", "international human rights law" and "social protection of man in times of military conflict" are proposed

Key words: human rights, welfare state, social protection, international law, humanitarian law, military conflict.

УДК 373. 3. 015.3-056. 264: 373-056.2/.3

Т.Л. Опалюк,
доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри
соціальної педагогіки і соціальної роботи
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
opalyuk.tetyana@kpnu.edu.ua
Т.М. Фурман,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
факультет спеціальної освіти, психології і соціальної роботи
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
koro2b17z.furman@kpnu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ШКОЛИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Опалюк Т.Л., Фурман Т.М. Особливості психологічної адаптації до школи молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. В статті розглянуто особливості психологічної адаптації до школи молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. Надано рекомендації щодо покращення адаптивної поведінки молодших школярів з порушеннями мовлення до інклюзивного освітнього середовища.

Ключові слова: психологічна адаптація до школи, молодші школярі, діти з особливими освітніми потребами, порушення мовлення, інклюзивне навчання, інклюзивне освітнє середовище.

Вступ. Проблема психологічної адаптації молодших школярів до освітнього середовища розглядається вже тривалий час в межах спеціальної психології та корекційної педагогіки, оскільки зміна провідної діяльності та перехід до іншого вікового періоду може викликати у дитини низку труднощів щодо адаптації в нових умовах. Зі становленням Нової української школи та розвитком інклюзивної освіти виникає важливий аспект цієї проблеми – це питання психологічної адаптації до школи дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з порушеннями мовлення.

Метою статті є вивчення основних аспектів психологічної адаптації до школи молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні основи дослідження соціальної адаптації закладено в наукових дослідженнях М. Вебера, Ч. Дарвіна, Р. Дарендорфа, Е. Дюркгейма, А. Дюссера, Е. Еріксона, А. Маслоу, Р. Мертона, Дж. Міда, І. Павлова, Т. Парсонса, Ж. Піаже, К. Роджерса, Г. Спенсера, Г. Тарда, О. Ухтомського, В. Франкла, З. Фройда, Е. Фромма та ін. Праці вчених присвячено вивченню загальних проблем соціальної адаптації людини. Має місце досить велика кількість досліджень окремих аспектів соціальної адаптації осіб з розумовою відсталістю. Це праці А. Воробця, Н. Максимової, М. Матвєєвої, К. Мілютіної, В. Піскун, В. Синьова, В. Сорочинської, О. Хохліної.

Методи дослідження: теоретико-практичний аналіз літературних джерел з досліджуваної проблеми, метод системного аналізу.

Результати дослідження. Сучасні тенденції освіти, зокрема спеціальної, гуманізація суспільного життя, перспективний розвиток України як складової культурно-освітнього європейського простору, впровадження міжнародного теоретичного та практичного досвіду інклюзивної освіти зумовлюють активне включення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у процес навчання в загальноосвітніх закладах.

Інклюзивне навчання (від англ. *inclusion* – включення) – це комплексний процес забезпечення права дітей з ООП, з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, на здобуття якісної освіти в умовах загальноосвітніх закладів. У сучасному суспільстві інклюзія є однією з пріоритетних форм забезпечення рівного доступу до

навчання дітей з ООП за умов створення відповідного доступного предметно-розвивального середовища й активної взаємодії учасників освітнього процесу у діадах «дитина-дитина», «дитина-діти», «дитина-педагог», тріаді «дитина-педагог-батьки».

Психічний розвиток сучасних школярів зумовлений станом системи шкільної освіти, під час трансформації якої кількісно та якісно змінюються показники розвитку учнів. В умовах Нової української школи основні завдання освіти вже не зводяться до передавання знань у готовому, фіксованому вигляді, а вимагають швидко і максимально повно орієнтуватися в постійно змінюваних життєвих обставинах. Презумпція талановитості кожної дитини, цінність дитинства, радість пізнання, розвиток особистості, здоров'я та безпека – ось головні принципи, на яких ґрунтується сучасний освітній процес [3].

У зв'язку з трансформацією сучасної освіти, зокрема спеціальної, важливим є забезпечення динамічного процесу наступності дошкілля та шкільної початкової ланки, актуалізація потреби безперервної освіти у тріаді «дошкільник–учень–студент». Серед базових компетенцій найбільший відсоток становлять ті, що пов'язані з мовленнєвою діяльністю: фонетична, лексична, граматична, діалогічна, монологічна, мовленнєва компетенції.

Дитина з тяжкими порушеннями мовлення, переступаючи поріг закладу освіти, ніби запитує: «У мене тяжкі порушення мовлення, а в тебе який виклик?». Завдання педагогів – допомогти прийняти школяреві цей виклик і максимально швидко в умовах навчального закладу допомогти дитині пройти процес адаптації та компенсувати наявні негативні особливості психофізичного розвитку [3].

Психологічна адаптація – це багаторівневе і різнопланове явище, що зачіпає індивідуальні особливості особистості, соціальне середовище її безпосередньої життєдіяльності, види діяльності, до яких вона безпосередньо залучена [4].

Важливим моментом адаптації дитини до школи є *фізіологічна адаптація*, яка має такі етапи:

1) орієнтувальний, коли на весь комплекс нових впливів, які пов'язані з початком систематичного навчання, відповідають бурхливою реакцією практично всі системи організму;

2) нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить якісні оптимальні (чи близькі до оптимальних) варіанти реакцій на ці впливи;

3) відносно стале пристосування, коли організм знаходить найкращі варіанти реагування на навантаження, з меншим напруженням усіх систем [1].

У процесі адаптації до шкільного навчання дитина усвідомлено засвоює морально-етичні норми та правила комунікації й поведінки, які є основою її подальшого розвитку та гармонійної соціалізації. Увесь процес адаптації першокласників протікає на біологічному, психологічному та соціальному рівнях [5].

У молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення процес адаптації характеризується певними особливостями, серед яких яскраво помітними є тривожні, депресивні стани, невротичні прояви, невпевненість у собі. Педагогічний колектив освітнього закладу має створити максимально комфортне предметно-розвивальне, комунікативно-ігрове середовище, відповідні психолого-педагогічні умови для успішної адаптації першокласників до шкільного навчання.

Важливим видом діяльності для здобувачів початкової освіти є продуктивна праця, яка поєднується з грою, але провідною стає саме навчальна діяльність, основними компонентами якої є мета, потреби, мотиви, навчальні ситуації, навчальні дії та операції. Учні молодших класів поступово опановують різні види навчальних дій, зокрема предметні (наприклад, продуктивні види діяльності), розумові (читання «про себе»), загальні (універсальні для всіх навчальних предметів), окремі (на уроці української мови), конкретні (вправа, задача). Школярі з розладами мовлення не виявляють особливого інтересу до навчальної діяльності, що вимагає постійного стимулювання та підтримування мотивації до оволодіння знаннями, особливо з предметів мовного циклу.

Пізнавальні психічні процеси здобувачів початкової освіти характеризуються зростанням довільності й регульованості, обсягу довільної та словесно-логічної пам’яті, швидким розвитком як говоріння й аудіювання, так і монологічного, писемного, внутрішнього мовлення. Провідними потребами учня початкових класів є пізнавальні, а новоутвореннями особистості молодшого школяра стають довільність, внутрішній план дій і рефлексія, які формуються у складній системі соціальних взаємин (учителі, батьки, ровесники). У період початкового навчання інтенсивно формуються інтелектуальні, моральні, естетичні почуття, а вольові якості виступають міцною

платформою для систематичного навчання і водночас для їх поступового розвитку.

Через відсутність або спотвореність мовних засобів у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення комунікативні навички практично не сформовані або перебувають у зародковому стані, що потребує значної допомоги з боку педагогів на рівні усного та писемного мовлення.

Гарантом усебічного розвитку особистості молодшого школяра є постійне опанування ним знань з різних навчальних предметів. Завдання кожного педагога в умовах Нової української школи – знайти такі методи і прийоми, застосувати такі освітні стратегії, щоб процес адаптації, самореалізації, саморозвитку та пізнавальні потреби учнів заохочували їх до безперервного якісного навчання.

Виокремлюють деякі рекомендації щодо покращення адаптивної поведінки молодших школярів з порушеннями мовлення до інклюзивного освітнього середовища. Слід пам'ятати, що для таких учнів метою навчання мають стати соціальні навички, догляд за собою, планування щоденних дій, питання здоров'я та безпеки, а саме:

- *Щоб покращити соціальні навички:* Слід надавати можливості для тренування. Створювати для учнів «гру», в якій необхідні соціальні навички демонструються у процесі щоденної життєдіяльності.
- *Щоб зменшити соціальну ізоляцію:* Слід створювати умови для обміну досвідом. Визначати особисті інтереси й наявний досвід кожного учня. Планувати групові заняття так, щоб учні дізнавалися більше один про одного і ділилися цією інформацією.
- *Щоб покращити планування своїх дій:* Необхідно надавати учням сигнали/знаки. Слід допомагати учням фіксувати і повторювати правильну поведінку [2].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, правильно продумані та ефективно впроваджені спеціальна навчально-виховна й корекційно-розвивальна складові дадуть змогу учням з особливими освітніми потребами, зокрема з тяжкими порушеннями мовлення, на засадах рівності та доступності, взаємної довіри, толерантності й поваги повноцінно здобувати освіту у Новій українській школі та сприяти психологічній адаптації до школи

молодших школярів з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1-10 класи / Уклад.: О.Є. Марінушкіна, Ю.О. Замазій; За заг. редакцією Л.Д. Покроєвої. Харків: Вид-во «Ранок», 2011. 192 с.

2. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

3. Рібцун Ю.В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.

4. Таран О. П., Саліонович М. О. Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип. 1(4), 2021. С. 144-153. https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-4

5. Топузов О.М., Малихін О.В., Опалюк Т.Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя: навчальний посібник / О.М. Топузов, О.В. Малихін, Т.Л. Опалюк. Київ : Педагогічна думка, 2018. 292 с.

Opalyuk T.L., Furman T.M. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION TO THE SCHOOL OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.

Summary. The article considers the features of psychological adaptation to school of primary school students with speech disorders in an inclusive educational environment. Recommendations for improving the adaptive behavior of primary school children with speech disorders to an inclusive educational environment are provided.

Key words: psychological adaptation to school, junior high school students, children with special educational needs, speech disorders, inclusive education, inclusive educational environment.

УДК 159.922.76-056.313-053.4

М. Я. Рудь
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець - Подільський державний інститут,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
rudmarinna@gmail.com
Т. Л. Опалюк
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
opalyuk.tetyuana@kpnu.edu.u

ПСИХОЛОГІЧНІ ВЛАСТИВОСТІ ТА ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Рудь М. Я., Опалюк Т. Л. Психологічні властивості та особливості мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Стаття присвячена теоретичному аналізу психологічних властивостей та особливостей мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Охарактеризовано особливості мислення у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями: порушення усіх розумових операцій; зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; мовленнєвий недорозвиток; мислення формується в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання; обмеженість практичної діяльності; низька мотивація розумової діяльності; значні відставання у темпі розвитку тощо.

Ключові слова: психологічні особливості, мислення, інтелектуальні порушення, діти дошкільного віку, розумова діяльність.

Вступ. На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки, соціальних змін в нашій українській державі, актуалізується потреба в переосмисленні ставлення суспільства до проблем дитинства. Дитиноцентризм – пріоритетний напрямок та принцип української освітньої політики, бо саме повага до потреб дитини,

визнання цінності та значущості дошкільного дитинства може забезпечити нашій країні входження до європейського освітянського товариства, ефективно вплинувши на євроінтеграційні процеси. Ставлення до дитинства – показник цивілізованості країни, рівня її розвитку та потенційних можливостей. Особливої гостроти набувають в цих умовах проблеми інклюзивної освіти, бо на думку Іоніна Л. «Суспільство повинне надати будь-якій людині право вибору виду освіти в залежності від його інтересів, потреб, можливостей; повинна бути забезпечена широта пропозиції в галузі освіти».

Метою статті є теоретично обґрунтувати психологічні властивості та особливості мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз останніх досліджень. Для ґрунтовного, неупередженого, якісного аналізу проблеми звернемося до історії питання. Проблеми соціалізації, навчання розумово відсталих дітей викликають великий інтерес у фахівців нашої країни протягом останніх 80-ти років. Так, не можна обминути увагою фундаментальні, блискучі праці відомих науковців із питань корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів на різних етапах розвитку олігофренопедагогіки (В. Бондаря, Л. Вавіної, Л. Виготського, О. Граборова, Г. Дульнєва, І. Єременка, Л. Занкова, Х. Замського, В. Карвяліс, М. Козленко, Н. Коломінського, В. Лубовського, О. Лурія, С. Миронової, С. Мирського, Г. Мерсіянової, Ж. Намазбаєвої, Б. Пінського, В. Синьова, К. Турчинської, О. Хохліної, Ж. Шиф та ін.).

Порушення поведінки розумово відсталих дітей досліджували З. Абушева, Е. Альбрехт, Ю. Бистрова, Л. Виготський, О. Гаврилов, С. Єросова, В. Ковальов, А. Лічко, С. Мнухін, А. Обухівська, М. Певзнер, Л. Руденко, В. Синьов, Г. Сухарєва, Л. Шипіцина тощо.

Методи дослідження: теоретичні - аналіз, синтез, порівняння та узагальнення науково- теоретичних джерел з проблеми дослідження з метою визначення основ вивчення стану мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями та перспективних напрямів її вирішення; емпіричні - спостереження, бесіди з метою збору психолого-педагогічної інформації про особливості мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Результати дослідження. За результатами здійсненого теоретичного аналізу, певних узагальнень позицій і підходів різних

науковців щодо сутнісного розуміння досліджуваного феномена, нами обґрунтовано психологічні властивості та особливості мислення дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Мислення дитини розвивається від конкретних образів до досконалих понять, що позначаються словом. Що стосується мислення дітей з інтелектуальними порушеннями, то ми дотримуємося точки зору прихильників якісного наукового напрямку в галузі вивчення розумової відсталості. Заслуговують на увагу наукові дослідження вченого Г. Трошина, який займався вивченням особливостей нормальних та розумово відсталих дітей та підлітків. У результаті багаточисленних спостережень та експериментів Г. Трошин прийшов до висновків щодо загального процесу розвитку (закономірності та особливості) як нормальних так і аномальних дітей:

- розвиток нормальних та аномальних дітей відбувається однаково;
- у розвитку нормальних та аномальних дітей є суттєва різниця;
- ця різниця полягає в строках та засобах розвитку: нормальні діти у порівняно короткий строк проходять усі стадії розвитку філогенетичного розвитку;
- революція ненормальних дітей проходить дуже повільно, вони проходять не усі стадії, а тільки низькі, не доходячи до вищих;
- у залежності від стадії, на якій зупинився розвиток, можна розрізнити декілька ступенів патологічного недорозвитку (ідіотизм, імбецильність, відсталість).

Презентовані закономірності та принципи розвитку є основою нашого подальшого аналізу особливостей психічного та розумового розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Проаналізуємо мислення дитини з інтелектуальними порушеннями. У такої дитини можемо спостерігати дуже низький рівень розвитку мислення, що пояснюється нерозвиненістю мовлення. Така дитина погано сприймає мову дорослих, зміст казок, оповідань, не може повноцінно брати участь у різноманітних іграх. Коли має яскраво виражений дефект сприймання, дуже збіднілу скарбничку уявлень про навколишній світ. Наприклад, М. Нудельман, описуючи бідність, фрагментарність, скудність, знебарвленість уявлень дітей з порушенням інтелектуального розвитку, акцентує увагу на тому, як

різноманітні об‘єкти втрачають у свідомості таких дітей оригінальність, індивідуальність, стають схожими.

С. Рубінштейн робить ґрунтовний висновок щодо розвитку розумово відстало дитини: бідність наочних та слухових уявлень, суттєво обмежена ігрова діяльність, предметні дії, погано розвинене мовлення – позбавляє дитину тої необхідної бази на якій повинно розвиватися мислення [1].

На думку сучасних науковців для *мислення* дітей з інтелектуальними порушеннями характерні наступні ознаки:

- порушення усіх розумових операцій (в більші мірі абстрагування,узагальнення);
- зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі ;
- недорозвиток мовлення;
- формування мислення в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання;
- обмеженість практичної діяльності;
- найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий;
- неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань;
- некритичність мислення;
- слабка регулююча роль мислення;
- низька мотивація розумової діяльності;
- значне відставання у темпі розвитку;
- погана орієнтація у просторі, можливість оцінки властивостей предметівта відношеннь між ними;
- конкретність та ситуативність мислення;
- слабкість узагальнень;
- відсутність можливістей вирішення наочно-образних задач [1; 5].

Ґрунтовну характеристику мислення дає академік В. Синьов. Він вважає, що сповільненість та інертність перебігу нервових процесів детермінує низьку продуктивність та застиглість пізнавальної діяльності дітей з порушенням інтелектуального розвитку [2, с. 193]. Цікаву закономірність підкреслюють усі дослідники, що займалися цією проблемою (В. Синьов, Н. Морозова, Г. Дульнєв, Б. Пінський) – дитина з інтелектуальними порушеннями швидко втомлюється від роботи, що потребує інтелектуальних зусиль,і навпаки протягом

тривалого часу може виконувати нецікаві, монотонні завдання без залучення інтелектуальних зусиль. Знайти раціональний шлях вирішення проблеми така дитина часто не в змозі, тому що її мислення характеризується застиглістю. Конкретність та ситуативність мислення виявляється у тому, що дитина може виділити лише ті властивості предметів та явищ, дію яких вона може певним чином відчути. Занижена критичність мислення призводить до того, що вона не помічає допущених помилок. Пізнавальні інтереси не сформовані, для дітей з інтелектуальними порушеннями характерні психічна пасивність, що відображається в рідкому зверненні до дорослих із запитаннями.

Отже, психолого-педагогічний аналіз літератури свідчить про те, що недорозвинення мислення дітей старшого дошкільного віку впливає усі сфери розвитку дитини: продуктивної діяльності особистості, мовлення та спілкування. Засвоєння навичок самообслуговування відбувається повільно та незадовільно. Запізно з‘являється фразове мовлення, що характеризується достатньо збіднілим словниковим запасом, відсутністю розгорнутих відповідей, неможливістю складання розповідей за картинкою. Запас побутових відомостей є недостатнім. Нерозуміння та не усвідомлення понять кольору та числа. Ігрова активність є примітивною та має ознаки наслідування встановлення контактів з іншими дітьми. Неможливість, нерозуміння правил гри, інтересів, мотивів інших дітей. Поганий розвиток та диференціація почуттів, затримка розвитку жалості, співчуття, розуміння болю та страждань іншої людини.

Теоретичний аналіз особливостей мислення та психічних процесів дітей старшого дошкільного віку дав змогу констатувати, що діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються слабкістю та неврівноваженістю нервових процесів; порушеннями пластичності та рухливості нервової системи; мимовільністю, нестійкістю та невеликим обсягом уваги; порушенням відчуттів різної модальності, як наслідок викривленим сприйманням об‘єктів і ситуацій; усі психічні процеси, що характерні для дитини з типовим інтелектом (креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки й безпека, самосвідомість та самооцінка) відбуваються дуже повільно, без активної мотивації до будь-якого виду діяльності, до навколишнього, до соціальних явищ; дослідники підкреслюють пасивне ставлення таких дітей до своїх

однолітків, дорослих, самих себе; порушеннями зорового та просторового сприйняття; невеликими обсягами пам‘яті (труднощами при запам‘ятовуванні та відтворенні матеріалу); загальмованою ініціативністю, пасивним сприйняттям дійсності, заниженістю пізнавальних мотивів; основна діяльність не ігрова, а предметна; у грі спостерігається стереотипність, формальність дій; мовлення відірвано від діяльності; пасивний словник значно перевищує активний; мають труднощі у регуляції поведінки, доланні перешкод, завершенні розпочатої справи, не виникає потреби в управлінні своєю поведінкою.

Мислення у дошкільника з інтелектуальними порушеннями відрізняється наступними особливостями: порушення усіх розумових операцій (насамперед абстрагування, узагальнення); зниження активності розумових процесів, не активність у пошуках рішення, байдужість до результату та процесу вирішення навіть ігрової задачі; недорозвиток формування мовлення; мислення в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання; обмеженість практичної діяльності; найбільш збережений вид мислення – наочно-дієвий; неусвідомленість та хаотичність дій у процесі вирішення завдань; некритичність мислення; слабка регулююча роль мислення; низька мотивація розумової діяльності; значні відставання у темпі розвитку; погана орієнтація у просторі, неможливість оцінки властивостей предметів і відношень між ними; конкретність та ситуативність мислення, слабкість узагальнень; відсутність можливостей вирішення наочно-образних задач.

Отже, в результаті теоретичного аналізу психічного та розумового розвитку дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, з‘ясовано, що без спеціального корекційного навчання цей розвиток буде недостатнім та буде значно відхилятися від розвитку дошкільників з типовим інтелектом.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На основі теоретичного аналізу проблеми порушення інтелектуального розвитку особистості в психолого-педагогічній літературі існує п‘ять основних підходів до визначення поняття, що досліджується: медичний, дефектологічний, педагогічний, психологічний та психолого-педагогічний.

Визначено, що психолого-педагогічний підхід вивчення питань розумової відсталості в науковій літературі, є визначальним та універсальним, що забезпечує дослідження особистісних

характеристик дитини; домінування індивідуального підходу та широке застосування надбань гуманістичної парадигми; орієнтація сучасної науки на три принципи: гуманізації, фундаменталізації та інтеграції.

Узагальнюючи наукові підходи до представленої проблеми, зроблено висновок, що розумова відсталість це – група патологічних станів, що характеризується порушенням системної взаємодії між інтелектуальною та афективними сферами, пізнавальної діяльності, що виявляється в загальному психічному недорозвитку з домінантним інтелектуальним дефектом та ускладненнями в соціальній адаптації.

Список використаних джерел:

1. Гладченко І. В., Висоцька А. В., Супрун М. О. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. URL: ohttp://www.ispukr.org. (дата звернення: 22.03.2019).

2. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олегофренопедагогіка : підручник. Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олегофренопедагогіки). Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.

3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олегофрено-педагогіка : підручник. Частина ІІ. Навчння і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.

4. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія. Кам‘янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2007. 304 с.

5. Миронова С. П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога. Дефектологія. 2004. № 2. С. 11–14.

Rud M.Ya., Opaliyuk T. L. PSYCHOLOGICAL PROPERTIES AND FEATURES OF THINKING PROCESS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.

Summary. The article is devoted to the theoretical analysis of psychological properties and features of thinking processes of preschool children with intellectual disabilities. Features of thinking in preschool children with intellectual disabilities are described: violation of all mental operations; decreased activity of thought processes, not active in search of a

solution, indifference to the result and the process of solving even a game problem; speech underdevelopment; thinking is formed in conditions of inadequate sensory cognition; limited practical activity; low motivation of mental activity; significant delays in the pace of development, etc.

Keywords: psychological characteristics, thinking, intellectual disorders, preschool children, mental activity.

УДК 364.682.4-053.2/.5-058.862

Ю.В. Сербалюк,
кандидат історичних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
serbaliuk@gmail.com

ПОЛІТИКА СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРІТ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМИ ЖИТЛА

Сербалюк Ю.В. Політика соціального захисту дітей-сиріт: сучасні тенденції у вирішенні проблеми житла. Здійснено аналіз основної нормативно-правової бази соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Виявлено динамічний розвиток законодавства України та проблеми невідповідності деяких діючих підзаконних актів більш статусним юридичним документам. Проаналізовано стан забезпечення житлом дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування та осіб з їх числа в Україні, виявлені проблеми та складнощі у реалізації їх права на житло.

Ключові слова: законодавство, соціальний захист, дитина-сирота, дитина, позбавлена батьківського піклування, житло.

Вступ. Проблема соціального захисту дітей-сиріт є однією із найдавніших соціальних проблем. Шляхи і механізми її розв'язання можна простежити у фольклорі, релігійних текстах, суспільній моралі, традиціях. Виникнення писемності, державності, правових відносин відкрило новий етап – етап фіксованого законодавчого захисту цієї категорії людей. Не дивлячись на багатовікову людську історію, проблематика соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, їх соціального захисту та суспільної підтримки є надзвичайно актуальною у світі та Україні.

Метою нашого дослідження є вивчення стану забезпечення житлом дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та регулювання цього питання у вітчизняних нормативно-правових актах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науці проблема соціального захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування досліджувалась у різних напрямках. Загальну проблематику захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування розглядали у наукових публікаціях В.Воднік, І.Пєша; питання державної політики та державного управління у цій сфері – О.Погрібна, Т.Шевченко, А.Євдокимова, О.Прокопенко; різні аспекти їх соціально-правового захисту – О.Василенко, О.Кацьора, А.Кацьора, Л.Кравчук; питання фінансового забезпечення соціального захисту та соціального забезпечення, видів допомог для цієї категорії – І.Абдул, Н.Квітко, О.Бурлака, О.Потопахіна; влаштування дітей-сиріт – К.Домбровський, О.Сьомін, Л.Токарчук. В.Брич, С.Миколюк у монографії «Соціальний захист сиріт в Україні» значну увагу приділили формуванню інноваційної моделі організаційно-економічного механізму управлінської діяльності сфери соціального захисту дітей-сиріт [1].

Серед невирішених проблем соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування однією з важливих, на нашу думку, є проблема забезпечення житлом цієї категорії населення. Від її вирішення залежить успішна їх соціалізація на всіх вікових етапах, реалізація особистісного життєвого потенціалу, ефективна інтеграція у соціум.

Результати дослідження. Мирний розвиток української держави за роки незалежності сприяв розвитку соціальної політики щодо вирішення завдань успішної соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, забезпечення їх прав на повноцінний розвиток, на соціальний захист і підтримку. За цей час створено нормативно-правову базу їх захисту, яка відповідає основним положенням визнаним і авторитетним міжнародним документам – Декларації прав дитини (1959 р.), Конвенції про права дитини (1989 р.), Європейській конвенції про визнання та виконання рішень стосовно опіки над дітьми та про поновлення опіки над дітьми (1980 р.). Базовими вітчизняними нормативно-правовими актами, що визначають соціальну політику щодо дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є Конституція України, Закони України «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про забезпечення організаційно-

правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2005 р.), ряд підзаконних правових актів – укази Президента України, постанов Кабінету Міністрів України, накази, розпорядження профільних міністерств і відомств.

Слід зазначити, що законодавча база соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування зазнає змін, динамічно розвивається. Конституція України у ст. 52 визначає обов'язком держави утримувати та виховувати таких дітей, а також заохочує і підтримує благодійницьку діяльність щодо них. Якщо Конституція є відносно сталим нормативним актом, зміни до неї відбуваються вкрай рідко, то закони України зазнають періодичних змін відповідно до особливостей історичного етапу, зважаючи на різні тенденції політичного та соціально-економічного розвитку країни, міжнародної ситуації. Так, Закон України «Про охорону дитинства» станом на квітень 2022 р., за нашими підрахунками, зазнав 14 змін у положеннях, що стосуються дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Більше 20 змін на цей час зазнав Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». Це свідчить про постійну увагу з боку законодавчого органу до цього напрямку соціальної політики, про бажання впроваджувати нові механізми для більш ефективного і повноцінного соціального захисту цієї категорії населення.

Аналізуючи діючі нормативні документи у сфері соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, ми виявили деякі неузгодження окремих чинних правових актів підзаконного характеру з діючими юридичними документами з більш вагомим статусом, які набули чинності пізніше. Так, Примірний галузевий стандарт надання соціальних послуг з соціальної адаптації учнів та випускників закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа, який затверджений спільним наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді 21.12.2009 р. на порталі Верховної Ради України відзначений як чинний, хоча сам документ посилається на соціальні послуги, які були визначені у Законі України «Про соціальні послуги» 2003 р., який втратив чинність ще у 2019 р. Нова редакція цього Закону вступила у дію 01.01.2020 р. і там немає того переліку послуг, який був у попередній редакції. Очевидно, стандарти надання соціальних послуг дітям-сиротам та дітям,

позбавленим батьківського піклування, зазначенні у згаданому Примірному галузевому стандарті надання соціальних послуг потребують оновлення.

Оновлення потребує і такий чинний документ, як «Правила опіки та піклування», уведений в дію спільним наказом Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства освіти України, Міністерства праці та соціальної політики України, Держкомітету України у справах сім'ї та молоді у 1999 р. Згідно цього нормативного акту опіка установлюється над неповнолітніми, які не досягли п'ятнадцяти років і залишились без піклування батьків. Піклування ж встановлюється над неповнолітніми віком від п'ятнадцяти до вісімнадцяти років. У той час, як два правових документи, які мають більшу юридичну силу – Сімейний Кодекс України, прийнятий у 2002 р. та Цивільний Кодекс України визначають, прийнятий у 2003 р., встановлюють опіку над дітьми віком до 14 р. (малолітня особа), а піклування над дітьми у віці 14-18 років (неповнолітня особа).

Однією з найважливіших проблем для молоді з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування є забезпечення їх власним житлом. Законодавством України визначені два основні шляхи для досягнення цієї мети. Перший – це збереження належного такій дитині житла до настання повноліття, другий – забезпечення житлом з боку держави з настанням повноліття. Відповідно до Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» за дітьми цих пільгових категорій зберігається право на житло, в якому вони проживали з батьками або рідними до моменту влаштування їх у відповідні заклади чи родини громадян. Органи державної влади та місцевого самоврядування відповідають за збереження в належному стані житла таких дітей і повернення його їм після завершення перебування їх у виховних закладах чи сімейних формах утримання. Як свідчить практика, не завжди це вдається зробити. Якщо таке житло (будинок) знаходиться у сільській місцевості чи у приватному секторі міст і у ньому ніхто не проживав, то є небезпека його занепаду, оскільки таке житло потребує постійного догляду. Здача в оренду міських квартир також потребує моніторингу за їх станом, своєчасним ремонтом, контролю за відповідальним ставленням до цього житла з боку орендарів.

Що стосується дітей-сиріт, які не мають успадкованого житла, то соціальна політика у цьому напрямку передбачає, що держава має

забезпечити житлом кожну молоду людину, що виросла сиротою. Безкоштовне житло від держави має створити матеріальну основу в житті, дати молодій людині шанс на успіх у соціумі.

Закон України «Про житловий фонд соціального призначення» (2006 р.) зазначає (ст. 11), що діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, після завершення перебування у відповідних закладах для таких дітей, дитячому будинку сімейного типу, прийомній сім'ї або завершення терміну піклування над такими дітьми та в разі відсутності в таких дітей житла у власності, мають право протягом місяця позачергово отримати квартиру або садибний (одноквартирний) жилий будинок із житлового фонду соціального призначення, за наявності в них права на отримання такого житла. Визначений механізм отримання житла такою категорією громадян передбачає взяття їх по досягненню віку у 16 років на два обліки: облік громадян, які потребують поліпшення житлових умов (квартирний облік) та соціальний квартирний облік органами місцевого самоврядування за місцем походження. Це викликано тим, що отримання власного житла може бути відтерміновано у часі, оскільки законодавство не визначає термін, протягом якого таке житло має бути отримане. Таке соціальне житло з фонду житла соціального призначення, мають право отримати зазначені особи упродовж місяця і до надання їм облаштованого житлового приміщення для постійного проживання [6].

Але тут виникає ряд проблем, які набувають хронічного характеру. Вони пов'язані з постійним браком житлового фонду, коштів для його придбання, оновлення чи створення, зловживанням чиновників або недобросовісним виконанням ними своїх обов'язків, неврегульованістю питання забезпечення дітей-сиріт тимчасовим помешканням (соціальним житлом) на час перебування у черзі на житло. Стосовно останнього, то дитина-сирота та дитина, позбавлена батьківського піклування або особа з їх числа, яка взята на квартирний облік, може отримати житлове приміщення, наприклад, у соціальному гуртожитку. Але термін перебування у ньому обмежений – 3 роки (до 2017 р. було 1,5 роки) [7]. На практиці орган місцевого самоврядування або держава далеко не завжди за такий час забезпечують особу з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, житлом на праві власності, а можливості фонду соціального житла для тимчасового проживання на сьогодні не задовольняють потреби у такому житлі [2].

За даними Мінсоцполітики, на січень 2018 року в Україні потребували житла більше 27 тис сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. У 2016-2017 роках оселі від держави отримали лише 2-3 % від них. Хоча у 2018-му ситуація покращилася завдяки державній субвенції розміром 526,7 млн грн. [4], проблема залишається актуальною. На 01.01.2019 р. кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які мали право на позачергове отримання житла, склало вже 28708 осіб, а на 01.01.2020 р. – 30684 особи. Як свідчать статистичні показники, темпи забезпечення житлом цієї категорії громадян значно відстають від потреб. За 2019 р. жодна дитина-сирота не отримала житла в Івано-Франківській та Херсонській областях. У більшості областей – ситуація критична. Серед кращих регіонів – Донецька, Кіровоградська, Львівська, Миколаївська, Харківська області [2]. Що стосується Хмельниччини, то у 2019 р. за рахунок субвенцій 75 осіб отримали кошти на придбання власного житла [5].

Останніми роками держава все ж намагається покращити ситуацію із забезпеченням житлом дітей-сиріт. Так, з 31.03.2021 р. вступили у дію зміни до Закону України «Про житловий фонд соціального призначення», які передбачають, що особи з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, після досягнення 23 років не втрачають право на позачергове отримання соціального житла, за умови їх перебування у встановленому порядку на соціальному квартирному обліку на момент досягнення 23-річного віку. Це знімає питання, чи можуть претендувати на житло особи з числа дітей-сиріт, які втратили статус дитини за віком.

Важливим кроком для організації належного забезпечення житлом цієї категорії громадян стала постанова Кабінету Міністрів України від 26.05.2021 р. «Деякі питання забезпечення дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа житлом та підтримки малих групових будинків». Нею затверджені такі нормативні акти, як «Порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на проектні, будівельно-ремонтні роботи, придбання житла та приміщень для розвитку сімейних та інших форм виховання, наближених до сімейних, підтримку малих групових будинків та забезпечення житлом дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа», «Порядок виплати грошової компенсації за належні для отримання житлові приміщення для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа»

[3]. Відповідно цих документів, передбачено придбання житла у прийнятих в експлуатацію житлових будинках для соціального житла, житла для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа, виплату грошової компенсації за належні для отримання житлові приміщення.

Придбання житла чи виплата грошової компенсації для такої категорії громадян здійснюється на умовах співфінансування з державного, місцевих бюджетів та/або інших джерел, не заборонених законодавством та залежно від віку особи. Для цих цілей держава призначає субвенції місцевим бюджетам. За поданням місцевих комісій з формування пропозицій щодо потреби в такій субвенції на їх території регіональна комісія формує три окремих загальних регіональних списки осіб з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які користуються правом позачергового одержання жилих приміщень, у порядку черговості відповідно до дати включення у списки громадян: від 16 до 23 років; від 23 до 35 років; старші 35 років.

Придбання житла для осіб до досягнення ними 23-річного віку здійснюється за рахунок державного бюджету в розмірі 100 відсотків граничної вартості житла. Для осіб віком 23-35 років, тобто для тих, хто підпадає за віком до верхньої вікової межі визначеного українським законодавством поняття «молодь», фінансування здійснюється з державного та місцевого бюджетів. Це співвідношення у 2022 р. становитиме 60%:40%, а з 2023 р. передбачено витрати на таке фінансування у різних долях. Придбання житла особам старшого віку (35 р.+) вже повністю покладається на місцеві бюджети.

Що стосується виплати компенсації, то вона передбачена лише для двох вікових категорій: для осіб у віці 23-35 років та старших 35 р. Компенсація передбачена у таких же пропорціях, як і витрати на придбання житла для цих вікових категорій. У разі відмови особи від грошової компенсації особа з квартирного обліку не знімається [3].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Українська держава вважає соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування важливою складовою своєї соціальної політики. Нормативно-правова база його постійно розвивається, але потребує узгодження деяких діючих підзаконних актів документам вищої юридичної сили.

Одна з актуальних проблем соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, яка розв’язується

недостатньо і повільно – забезпечення житлом. У перспективі досліджень – пошук ефективних шляхів і механізмів її розв'язання. В умовах війни, яку розв'язала Російська Федерація проти України у лютому 2022 р., навряд чи будуть витримані законодавчо визначені норми забезпечення житлом цієї категорії населення. Великі економічні втрати від воєнних дій, руйнування фонду житла неминуче приведуть до скорочення деяких соціальних програм. Але, сподіваючись на анонсовану фінансову підтримку світом післявоєнної України, є надія, що проблема забезпечення житлом громадян України, які втратили житло, а також дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, буде вирішуватись.

Список використаних джерел:

1. Брич В. Я., Миколюк С. М., Соціальний захист сиріт в Україні: монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 200 с.

2. Захист прав дітей в умовах децентралізації влади в Україні. Щорічна державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2019 року. ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики». Київ, 2020. 160 с. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/20116 (дата звернення 01.03.2022)

3. Деякі питання забезпечення дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, осіб з їх числа житлом та підтримки малих групових будинків. Постанова Кабінету Міністрів України від 26.05.2021 р. №615. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/615-2021-%D0%BF#Text (дата звернення 01.03.2022).

4. Звіт Департаменту сім'ї та молоді за 2018 рік. URL: http://mlsp.kmu.gov.ua/document/149411/2.doc. (дата звернення 02.03.2022).

5. На Хмельниччині дітям-сиротам купують житло. Суспільне. Новини. Регіони. 16.12.2019. URL: https://suspilne.media/4917-na-hmelniccini-ditam-sirotam-kupuut-zitlo/ (дата звернення 25.03.2022).

6. Про житловий фонд соціального призначення. Закон України від 12.01.2006 р. № 3334-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3334-15#Text (дата звернення 12.02.2022).

7. Про затвердження типових положень про заклади соціальної підтримки сімей, дітей та молоді. Постанова Кабінет Міністрів України від 04.10.2017 р. № 741. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/741-2017-%D0%BF#Text (дата звернення 26.03.2022).

Serbaliuk Y.V. ORPHANS SOCIAL PROTECTION POLICY: CURRENT TRENDS IN THE HOUSING PROBLEM SOLVING.

Summary. The analysis of the basic normative-legal base of orphans social protection and children deprived of parental care is conducted.

We have established the dynamic development of the legislation of Ukraine and the problem of inconsistency of some current bylaws with more statutory legal documents.

The state of orphans housing and children deprived of parental care and persons from among them in Ukraine is analyzed, problems and difficulties in exercising their right to housing are identified.

Key words: legislation, social protection, orphan, child deprived of parental care, housing

УДК 316.61-056.2/.3(477)"18/19"

Ю.В. Сербалюк,
кандидат історичних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
serbaliuk@gmail.com

В.В. Чепердюк,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти, спеціальності
Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка.
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна.
vm678742@gmail.com

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ. В УКРАЇНІ

Сербалюк Ю.В., Чепердюк В.В. Соціалізація дітей з особливими потребами в умовах спеціальних навчальних закладів у XIX – на початку XX ст. в Україні. Досліджено процес становлення спеціальних закладів виховання та освіти для дітей з порушенням зору, слуху, інтелекту в Україні у XIX – на початку XX ст. Проаналізовано їх можливості для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Виявлено, що виникнення спеціальних закладів сприяло соціалізації

дітей з порушеннями у розвитку, але ще не свідчило про появу цілісної системи спеціального навчання.

Ключові слова: дитина з особливими потребами, соціалізація, історія, спеціальний навчальний заклад.

Вступ. Соціалізація – необхідна умова існування людського суспільства. Без організованого соціалізуючого середовища людина залишиться лише індивідом, представником роду людського, здатного існувати лише на фізіологічному рівні. На кожному етапі розвитку людської історії перед соціалізацією та її складовими ставились різні завдання, які залежали від рівня розвитку продуктивних сил, соціально-економічного, культурного розвитку. Ставлення до необхідності соціалізації людей з особливими потребами пройшло непростий шлях розвитку – від заперечення їх права на життя до усвідомлення необхідності їх повної інклюзії у суспільство.

Метою дослідження. Рівень вивченості проблем соціалізації дітей з особливими потребами не можна визнати таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби [4]. Тому, зважаючи на історичний характер соціалізації, ми визначили нашим завданням дослідження підходів до соціалізації осіб з особливими потребами в умовах освітній та виховних інституцій у XIX – початку XX ст. в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти адаптації та інтеграції дітей з особливими потребами у соціум вивчали І.Бех, О.Гаврилов, Н.Гордієнко, С.Миронова, В.Синьов, М.Супрун, Л.Тарабасова, Ю.Шевченко та ін. Сучасна наука визнає, що отримання такими дітьми якісної загальної та професійної освіти, засвоєння моральних цінностей, правил міжособистісного спілкування є однією з основних і невід'ємних умов їх ефективної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, успішної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності [2]. Разом з тим, рухаючись вперед у такій справі, необхідно враховувати попередні здобутки, досягнення на цій ниві, щоб взяти найкраще у попередників, а також визначити прорахунки, невдалі підходи, щоб уникнути їх повторення у майбутньому.

Результати дослідження. В історії суспільствознавчих наук відкрите обговорення проблем людей з особливими потребами було замовчуваним і непопулярним тривалий час. Однак, розвиток капіталістичних відносин сприяв гуманізації у різних сферах

суспільного життя, у тому числі і в освіті. Змінилось і ставлення до дітей з особливими потребами. З кінця XVIII ст. починає зростати інтерес вивчення можливостей їх навчання, до створення спеціальних освітніх і виховних інституцій для них. Робляться перші спроби організованої соціалізації дітей з особливим потребами в умовах спеціальних навчально-виховних закладів. Узагальнюючи різноманітні підходи до тлумачення терміну «соціалізація», ми розглядаємо соціалізацію як конкретно-історичний процес адаптації, індивідуалізації, інтеграції та самореалізації. Вже на початку XIX ст. почали розуміти необхідність для дитини, яка має порушення зору, слуху, інтелекту створення такого соціалізуючого середовища (освіта, виховання, оточення близьких), яке сприятиме більш-менш успішній її адаптації до умов життя, інтеграції у соціум, зважаючи на особливості її фізичного, психо-фізіологічного розвитку.

Соціалізація дітей з порушенням слуху в умовах спеціальних навчальних закладів бере в Україні свій початок з діяльності Романівського інституту, заснованого сенатором графом А.Ілінським на Волині, навчання у якому розпочалось у 1808 р. На підавстрійській Україні заклади для глухонімих дітей вже у першій половині XIX ст. були на Галичині (Львівська школа з 1830 р. та єврейська приватна школа з 1871 р.), Закарпатті (Ужгородський інститут глухонімих з 1907 р.) та Буковині (Чернівецька школа з 1908 р.).

На підросійській Україні заклади для глухонімих почали більш масово виникали у другій половині XIX ст. переважно з ініціативи меценатів та публічних осіб. Державницької політики у цьому напрямку не спостерігалось, тому багато закладів були платними, що обмежувало доступ до них значної кількості дітей з порушеннями слуху. Лише на кінець XIX ст. влада все ж усвідомила необхідність створення системи соціальної опіки, медичної допомоги глухонімим у державних масштабах, але обмежилась лише заснуванням у травні 1898 р. Попечительства імператриці Марії Федорівни про глухонімих. Ця організація взяла на себе справу опіки, навчання та виховання дітей з порушеннями слуху. Для них мали відкриватись школи, навчальні майстерні, притулки, притулки для нужденних сімей, які мають таких дітей тощо. Попечительством про глухонімих у 1900 р. було видано циркуляр, у якому висловлювалось бажання створювати поблизу міст та великих сіл особливих шкіл-хуторів для глухонімих, де діти з порушеннями мовлення навколишніх районів могли б навчались

грамоті, усній мові, а, головне, сільськогосподарській праці. Тобто малось на увазі, що діти отримуватимуть правильне виховання у звичному для них середовищі сільського життя, що сприяло би кращій їх соціалізації. Загалом Попечительство над глухонімими на 1913 р. відкрило в українських губерніях 7 відділень (Олександрівське у Катеринославській губернії, Київське, Полтавське, Таврійське, Харківське, Херсонське і Чернігівське) зі школами та майстернями [1].

Особливої уваги заслуговує досвід організації навчання і соціалізації дітей з вадами слуху в училищі-хуторі глухонімих у м.Олександрівську Катеринославської губернії на початку ХХ ст. Тут діяли дитячий садок, школа, машинобудівний завод (сільськогосподарська техніка), друкарня, залізнична платформа, телефонна мережа. Щороку приймалось на навчання 30-40 учнів. Навчання було безкоштовним. Матеріальна скрута, фінансові зловживання привели до занепаду закладу у 1912 р. **[**7**].**

До 1917 р. спеціальні школи та ремісничі училища для глухонімих були в Україні єдиним місцем, де можна було отримати освіту, професійну підготовку. Однак держава не надавала допомоги у цій справі.

Перші навчальні заклади для незрячих дітей на теренах сучасної України виникли не в Росії, а у Австро-Угорській імперії, до складу якої входила частина українських земель. Ще у 1851 р. у Львові виникає школа для сліпих. Навчально-виховна робота проводилась у закладі на високому рівні. У навчальному процесі використовувалось спеціальне обладнання, а для освоєння ремесел були створенні відповідні майстерні. По закінченню навчання випускники складали спеціальний іспит та отримували посвідчення відповідної робітничої кваліфікації.

У Російській імперії із створенням Попечительства імператриці Марії Олександрівни про сліпих (1881 р.) розпочалась активніша робота по створенню навчальних закладів для сліпих. На українських землях училища для них були засновані у Києві, Харкові, Одесі, Чернігові, Полтаві, Кам'янці-Подільському. У них незрячі діти проходили навчання за системою Брайля (читання, письмо), вчились самостійно одягатися, доглядати за собою, тримати у порядку речі. Також опановували нескладні ремісничі вміння – плетення корзин, меблів з лози, в'язання щіток, гамаків, попон, сумок, палітурне ремесло тощо. Найбільш обдаровані навчались музиці і співу. Частина

випускників були, якщо не працевлаштовані, то мали можливість самостійно заробляти, визначати у значній мірі своє майбутнє, не бути тягарем для близьких. Перспектива для сліпих жити за рахунок жебрацтва, благодійності, родичів, звичайно залишалась. І немало випускників училищ для сліпих проходили самий такий життєвий шлях. Але завдяки появі спеціалізованих закладів, які сприяли їх адаптації до мов життя з урахуванням їх особливостей сприйняття світу, розвитку індивідуальності, інтеграції у соціум вони отримували шанс на відносно повноцінне життя, створення сім'ї, досягнення певного соціального статусу [5].

Початок XX ст. відзначився більшими зрушеннями у спробі організації спрямованої соціалізації дітей з порушенням інтелекту. В Україні була фактично єдина вдала спроба організації спеціального закладу для таких дітей. У 1904 році Ольга та Олена Сікорські відкривають у Києві лікарняно-педагогічний інститут для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей. В основу створення цього спеціалізованого закладу освіти були покладені педагогічні та психолого-медичні принципи тогочасного бачення проблеми соціалізації дитини із порушеннями у психічному розвитку. У своїй діяльності, спрямованій на соціалізацію таких дітей, лікарсько-педагогічний інститут Сікорських послуговувався трьома напрямками: сімейне виховання, наука та педагогічний досвід. Педагоги виходили із значущості сімейного оточення для виховання дитини, саме тому одним із найпріоритетніших завдань свого колективу вони вважали створення сімейних умов – важливого елементу корекційно-виховної роботи як необхідної умови соціалізації [3].

Вихованці закладу поділялись на 3 категорії: перша категорія (розумово відсталі діти); друга категорія (морально недорозвинуті); третя категорія (душевно хворі). Це робилось для того, щоб заняття з кожною групою відповідало особливостям розвитку і можливостям дитини. Передбачалась також можливість опановувати навчальну програму індивідуально.

Сестри Сікорські помітили, що у вихованців відсутні схильності та звички до раціональної організації власного часу Вважаючи це важливою складовою соціалізації дітей з порушеннями інтелекту, вони запроваджують методичний розподіл часу – розписувався шкільно-педагогічний день. Визначеність, що тепер мала увійти у дитяче життя,

вже сама по собі сприяла підвищенню уваги, або у крайньому разі, підтриманню її на досягнутому рівні.

Головну мету своєї діяльності сестри Сікорські вбачали у розвитку мислення дитини, зовнішньої та внутрішньої уваги, пам'яті, абстрактного мислення, почуттів, волі. Для досягнення цієї мети у навчальному процесі широко використовувалися тогочасні передові технічні засоби навчання, а також різноманітні види наочності, зокрема предметна та зображувальна [3].

Сестри Сікорські стали піонерами в Україні у сфері науково обгрунтованого підходу до організації навчання дітей з різними порушеннями інтелекту. Вони показали можливості соціалізації таких дітей через створення виховного соціалізуючого середовища та спеціально організованого навчання.

Спроби організації допоміжних класів для здійснення освітнього процесу дітей з порушенням розумового розвитку на базі загальноосвітніх закладів на початку ХХ ст. виявились невдалими. Відкритий у 1911 р. у Харкові допоміжний клас при Пушкінському міському училищі уже через 5 років був уже закритий через непродуманість освітнього процесу у ньому.

Аналізуючи діяльність із соціалізації дітей з особливими потребами в умовах спеціальних закладів у XIX – на початку ХХ ст., дослідники зазначають позитивні зміни у цьому процесі. Це полягає у тому, що запроваджується, вдосконалюється та розширюється зміст освітньо-виховного напряму соціалізації таких дітей, розробляються спеціальні реабілітаційні методики: для глухонімих – «вивчення мімічних образів», «звуковий метод» або чисто «усне мовлення»; для сліпих – «брайлевська система»; для дітей з порушенням інтелекту – посильна ручна праця, патронаж [6].

Початок ХХ ст. відзначився зростанням соціально-реабілітаційного складової навчання та подальшої соціалізації дітей з особливими потребами. Вже на середину XIX ст. яскраво проявляється пошук найбільш дієвих методик соціалізації сліпих, глухонімих з акцентом на розвиток мистецьких здібностей (співи, малювання, ліплення, літографія, ксилографія), ознайомлення з різними життєвими речами та предметами (посудом, вагами, монетами). З найбільших досягнень варто відзначити розроблення й апробування методик проведення навчальних екскурсій зі сліпими (К. Лейко); організацію політехнічної освіти глухонімих та слабозорих (В. Гандер);

впровадження посильної трудотерапії в закладах для душевнохворих (К. Маляревський, К. Грачова, І. Сікорський, В Кащенко) через навчання підопічних вишиванню, виробленню навичок ручної праці, організацію творчих студій з малювання [6]. Якщо для дітей з порушенням слуху, мовлення, зору були започатковані спроби навчання, реабілітації і спрямованої соціалізації, то щодо дітей з порушеннями інтелекту все обмежувалось лише доглядом, залученням до простих форм трудової діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На території сучасної України у XIX – на початку XX ст. були зроблені перші спроби організації соціально спрямованої соціалізації дітей з особливими потребами в умовах спеціальних закладів. Головна їх мета – зробити корисним для суспільства і здатними до самообслуговування людей з порушеннями у розвитку. Аналіз масштабів і ефективності їх діяльності не дає ще підстав стверджувати, що це була цілісна система спеціального навчання. Доля цих навчальних закладів була різною, але їх досвід в організації навчання, виховання, професійної підготовки, здобутки, а також і прорахунки і недоліки заслуговують на наукове осмислення. Тому вивчення історичного досвіду цього процесу слугуватиме подальшому вдосконаленню навчальної, виховної, корекційної, реабілітаційної складової процесу соціалізації такої дитини в сучасних умовах.

Список використаних джерел:

1. Кравченко О. В. Опіка над дітьми в Україні наприкінці XVIII – на початку XX ст.: монографія. Харків : ФОП Панов А. М., 2019. 430 с.

2. Олійник Г., Пилюк Н. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. Social Work and Education, Ternopil, 2020. Vol. 7, No. 2. P. 178-185.

3. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.): монографія. – Київ : Вид. Паливода А. В., 2005. 328 с.

4. Тарабасова Л. Г. Соціалізація дітей з особливими потребами. Теоретико-методологічне дослідження Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. Київ, 2015. Вип. 9. С. 132-139.

5. Федоренко С. В. Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення: монографія. Запоріжжя : Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2012. 306с.

6. Фомін В. В. Діяльність закладів суспільної опіки дітей та молоді в Україні: історія, теорія, досвід: монографія. Дніпро : Середняк Т. К., 2017. 340 с

7. Шевченко В. М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX- початку XX століття : монографія. Київ: ЛІТО, 2010. 299 с.

Serbaliuk Y.V., Cheperdiuk V.V. SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE XIX - EARLY XX CENTURIES. IN UKRAINE.

Summary. The process of formation of special institutions of education for children with visual, hearing and intellectual disabilities in Ukraine in the XIX - early XX centuries is studied. Their opportunities for socialization of children with special educational needs are analyzed. It was found that the emergence of special institutions contributed to the socialization of children with developmental disabilities, but did not indicate the emergence of a holistic system of special education.

Key words: child with special needs, socialization, history, special educational institution

УДК 364 (477)

В.І.Співак,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
spivak@kpnu.edu.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ В УКРАЇНІ

Співак В.І. Організація соціального захисту в Україні. Досліджено суспільні відносини, що виникають у процесі здійснення соціального захисту населення, його ефективності та шляхів подолання проблем, які виникають при реалізації соціального захисту. Визначені правові засади соціального захисту населення в Україні. Виявлено особливості, проблеми та шляхи їх вирішення, що виникають у процесі здійснення органами державної влади соціального захисту.

Ключові слова: соціальний захист, суспільні відносини, верстви населення, проблеми, правові засади, органи державної влади.

Всуп. Соціальний захист населення є невід'ємною складовою соціальної політики будь-якої держави. Суть соціального захисту полягає в наданні державою допомоги найбільш незахищеним верствам населення шляхом заходів, які реалізуються відповідними органами державної влади та видатків з бюджету. До найбільш незахищених верств населення в Україні належать: малозабезпечені сім'ї; громадяни, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи; фізичні особи, які надають соціальні послуги; жінки, яким присвоєно почесне звання України "Мати-героїня"; особи, які постраждали від торгівлі людьми; багатодітні сім'ї; учасники бойових дій, матері-одиначки, особи з особливими потребами тощо. Ці категорії можна також назвати пільговими. Рівень фінансового благополуччя перелічених категорій громадян є досить низьким, проте так відбувається з незалежних від них обставин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремим аспектам соціального захисту населення присвятили свої праці вітчизняні й зарубіжні вчені та фахівці, зокрема В.Базилевич, І.Басанцов, Н. Болотіна, А. Гарсія, Дж. Груат І. Дьяконова, А. Єпіфанов, Т. Косова, В. Москаленко, І. Михайловська, О. Неліпович, О. Палій, І. Сало, В. Скуратівський, П. Шевчук, та ін.

Мета статті полягає в аналізі правових аспектів соціального захисту населення, його особливостей, проблем і шляхів їх вирішення.

Результати дослідження. Соціальний захист є невід'ємною частиною політики держави, яка в змозі нести відповідальність за добробут, розвиток і безпеку своїх громадян. Це та складова, від ефективності якої залежить цивілізаційний розвиток будь-якого суспільства. Дослідження сутності соціального захисту, його місця в соціальній політиці держави становить значний інтерес в складних умовах сьогодення, адже соціальний захист є засобом збереження фінансової рівноваги та добробуту у суспільства.

Здебільшого соціальний захист розглядається як економічна або юридична категорія. Так, наприклад, О.Ю. Єрмоловська аналізує соціальний захист як фактор стабілізації життєвого рівня населення в умовах трансформаційної економіки; Ю.О. Шклярський розглядає питання удосконалення управління соціальним захистом на

регіональному рівні; В.М. Руденко присвятив своє дисертаційне дослідження фінансово-правовим основам соціального захисту [1].

Досліджуючи сутність соціального захисту, можна звертатися до положень Конституції України, норм національного законодавства, міжнародно-правових норм, довідкової та енциклопедичної літератури, іноземних джерел, досвіду зарубіжних країн у сфері соціального розвитку.

Поширеною є думка, що виникнення терміна і поняття «соціальний захист» пов'язане із прийняттям закону США про соціальний захист (Social Security Act) у 1935 році. Його творець, президент США Франклін Рузвельт, назвав новий законодавчий акт «нарізним каменем у системі, яка будується зараз, але у жодному разі не завершується». Однак є й інші точки зору щодо виникнення цього поняття. Як зазначає Гай Перрін, попри те, що цей термін уперше вжито у США, концепція системи соціального захисту сповна була втілена в новозеландському законодавстві 1938 року [3]. У будь-якому разі можна стверджувати, що від 30-х рр. XX ст. термін «social security» став загальновживаним. До того ж термін «security» вживається тут у значенні «безпека», «охорона», «захист», «забезпечення», «гарантування».

Своєрідне визначення соціального захисту наведено в «The Encyclopedia Americana»: «соціальний захист, у загальному розумінні цього поняття, означає безпеку й свободу від страху, спрямовані на суспільство як на групи взаємопов'язаних та залежних одне від одного людей».

Економічні аспекти соціального захисту підкреслено у «World Book Encyclopedia»: «соціальний захист – це урядова програма, яка допомагає працівникам, пенсіонерам та їхнім сім'ям досягти рівня економічного забезпечення» [2].

Отже, соціальний захист – це своєрідний інструмент, за допомогою використання якого кожному громадянину державою гарантується мінімальний рівень забезпечення матеріальних благ. Також соціальним захистом можна назвати механізм держави, функціонування якого призначене для створення нормальних умов життя, задоволення життєво необхідних потреб людини та перспектив для її розвитку.

Основним законом України громадянам гарантується соціальний захист у різних формах його прояву:

1. Держава забезпечує соціальний захист громадян України, які перебувають на службі у Збройних Силах України та в інших військових формуваннях, а також членів їхніх сімей (ч. 5 ст. 17).

2. Громадяни мають право на участь у професійних спілках з метою захисту своїх трудових і соціально-економічних прав та інтересів (ч. 3 ст. 36).

3. Громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом (ч. 1ст. 46).

4. Громадянам, які потребують соціального захисту, житло надається державою та органами місцевого самоврядування безоплатно або за доступну для них плату відповідно до закону (ч. 2 ст. 47).

5. Включно законами України визначаються основи соціального захисту, форми і види пенсійного забезпечення; засади регулювання праці і зайнятості, шлюбу, сім'ї, охорони дитинства, материнства, батьківства; виховання, освіти, культури і охорони здоров'я; екологічної безпеки (п. 6 ч. 1ст. 92).

6. Кабінет Міністрів України забезпечує проведення фінансової, цінової, інвестиційної та податкової політики; політики у сферах праці й зайнятості населення, соціального захисту, освіти, науки і культури, охорони природи, екологічної безпеки і природокористування (п. 3 ч. 1 ст. 116).

Отже, варто відзначити, що основоположні засади соціального захисту відображені в Конституції України та знаходять своє продовження в інших національних нормативно-правових актах.

Поняття «соціальний захист» у широкому розумінні визначають як діяльність держави, спрямовану на забезпечення формування й розвитку повноцінної особистості, виявлення й нейтралізацію негативних факторів, що впливають на неї, створення умов для самовизначення і ствердження у житті.

У вузькому розумінні соціальний захист визначають як сукупність економічних і правових гарантій, що забезпечують додержання найважливіших соціальних прав громадян, досягнення соціально прийнятного рівня життя [1].

Соціальний захист, на відміну від соціального забезпечення, передбачає гарантії щодо охорони праці, здоров'я, навколишнього

природного середовища, оплати праці та інші заходи, необхідні для нормальної життєдіяльності людини й функціонування держави. Соціальне забезпечення у порівнянні із соціальним захистом є вужчим поняттям і позначає практику виплати пенсій, соціальної допомоги, соціального догляду. Відповідно до міжнародних стандартів соціальне забезпечення включає також право на медичну допомогу, медичне страхування, державну підтримку сім'ї, материнства й дитинства, утримання і виховання за державні кошти дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [4].

Однак можна зустріти й ширше тлумачення соціального забезпечення, що дозволяє говорити не лише про розбіжності в поглядах науковців, а й проблизьке смислове навантаження понять «соціальний захист» та «соціальне забезпечення». Так, Б. Стичинський відносить до предмета права соціального забезпечення такі види розподільчих відносин:

- забезпечення пенсіями;
- забезпечення допомогою різних категорій громадян;
- соціальне обслуговування осіб похилого віку й непрацездатних громадян;
- безплатне медичне обслуговування й лікуваннння;
- санаторно-курортне лікування;
- соціальна допомога сім'ям, які мають дітей;
- забезпечення житлом за рахунок державного чи комунального житлового фонду;
- надання освітніх послуг;
- надання безплатної чи пільгової можливості користуватися досягненнями культури.

Спільним для зазначених відносин є те, що вони мають майновий характер, виникають у зв'язку з обов'язковим забезпеченням за рахунок держави осіб, які цього потребують, і не передбачають взаємних зобов'язань матеріального характеру з боку громадян, їх сукупність і становить у цілому предмет права соціального забезпечення [2].

Система соціального захисту виконує дві основні функції. По-перше,це зменшення негативних наслідків бідності шляхом надання коротко термінової адресної допомоги бідним верствам населення; по-друге, запобігання бідності шляхом створення умов для участі

громадян у належно оплачуваній продуктивній праці та соціальному страхуванні в працездатний період [2].

Мета соціального захисту полягає в тому, щоб, забезпечивши людям необхідний мінімум для життя, забезпечити кожному громадянину шанс вільно та безперешкодно реалізовувати свої амбіції, втілювати у життя плани, розкриватися у професійній сфері, відкривати та вдосконалювати свої здібності та навички, що у подальшому буте нести суспільне благо.

Політична сутність системи соціального захисту виражена в її постійному функціонуванні, що, у свою чергу, забезпечує стабільність у суспільстві, враховуючи аспект його постійного розвитку.

Соціальний захист характеризується компенсаційним характером, який «застраховує» суспільство від фінансових ризиків, а тому і є показником успішності останнього, відображаючи рівень злагоди та добробуту. За відсутності такого елементу, як соціальний захист (за умови ефективногойого функціонування) з'являється ризик зубожіння населення, особливо маргінальних мас населення, що є найбільш вразливою групою серед інших.

Іншими словами соціальний захист можна назвати інструментом еволюційних процесів, оскільки він виступає захисним бар'єром від втрати прибутків окремих осіб, а все суспільство – від негативних економічних змін, особливо, що стосуються виробничої сфери в умовах ринкової економіки.

Соціальний захист – один із пріоритетних напрямів діяльності соціальної держави, де він є одним із завдань соціальної політики поряд із забезпеченням зайнятості населення, охорони здоров'я, якісної освіти, наданням житла і комунальних послуг. Соціальна політика в Україні, відповідно до загально прийнятих сучасних вимог, передбачає вирішеннятрьох головних завдань: розробка й реалізація програм соціального захисту населення, спрямованих на забезпечення прогресу на міжнародному, національному й регіональному рівнях у різних сферах суспільного життя; формування правової культури населення, що передбачає насамперед подолання правового нігілізму, «правового екстремізму»; здійснення економічних перетворень, необхідних для забезпечення переходу до ринкової економіки, диференційованої багато укладної моделі виробництва й розподілу, здатної гнучко реагувати на погіршення становища окремих соціальних верств і категорій населення. Будучи невід'ємною складовою соціальної

політики, соціальний захист визначає обличчя соціальної держави, є інструментом втілення конституційних положень, перетворення гасел на дійсність. Сутність соціального захисту пов'язана із сутністю соціальної держави. Щоб з'ясувати місце соціального захисту в соціально орієнтованій державності, треба визначити зміст понять «соціальна держава», «соціальнаполітика» та «соціальний захист». Термін «соціальна держава» вперше з'явився в Конституції Федеративної Республіки Німеччини 1949 року.

Зважаючи на пріоритет Німеччини в цій сфері, необхідно звернути увагу на визначення сутності соціальної держави, яке належить німецьким дослідникам. На думку Ганса фон Хаферкампа, «соціальна держава, на відміну від адміністративної й ліберальної правової держави, є державою піклування про громадян, державою соціальних виплат і соціального розподілу». Ганс Браун і Матільда Ніхаус визначають сучасну демократичну соціальну державу як політичну організацію суспільства, де
існування громадян є «централізовано регульованим й упорядкованим піклуванням про них у всіх життєвих ситуаціях з боку держави, що виступає як первинна суспільна реальність сучасної демократії й обслуговується перетвореною економічним лібералізмом господарською системою, побудованою на принципах соціальної справедливості» [3].

Отже соціальний захист населення – це діяльність держави, спрямована на створення умов, сприятливих з економічної та правової точки зору для розвитку та формування особистості, які є одними з найважливіших соціальних потреб.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Соціальний захист населення – це діяльність держави, спрямована на створення умов, сприятливих з економічної та правової точки зору для розвитку та формування особистості, які є одними з найважливіших соціальних потреб.

Соціальна політика держави є рушійним механізмом перетворення суспільства. В якості суб'єктів соціальної політики можуть бути: держава, саме громадянське суспільство, приватні корпорації. Вони здійснюють як профілактичний, так і компенсаційний соціальний захист, соціальну підтримку в самих різних сферах суспільного життя: фінансовій, промисловій, сфері послуг, екологічній, медичній, освітній. Для того, щоб населення схвалювало проведену

соціальну політику, спрямовану на підвищення його рівня і якості життя, необхідно визначити та затвердити соціальні орієнтири суспільного добробуту в тісному взаємозв'язку з соціальними інтересами населення, враховуючи можливості конкретних верств населення, ресурсні умови регіонів для надання доступних соціальних послуг.

На рівні законодавства проведено значну роботу зі створення правових засад діяльності системи соціальних послуг. Проте аналіз нормативно-правової бази з предмета дослідження дає підстави стверджувати, що її ефективністьна сьогодні не є достатньою.

Список використаних джерел:

1. Борецька Н.П. Соціальний захист населення на сучасному етапі: стан і проблеми. Монографія. – Донецьк: Янтар, 2001. – 230 с.

2. Головатий М.Ф. Соціальна політика і соціальна робота: Термінол.-понятійн. слов. / Головатий М.Ф., Панасик М.Б. – К.: МАУП, 2005. – 430 с.

3. Ліанова Е., Івашкевич В., Бевз В. Досвід соціальної політики в країнах розвиненої ринкової та перехідної економіки і можливості його використання в Україні. // Україна: аспекти праці. – 1997. - №1. – С. 34-42.

4. Солдатенко М.О. Соціальний захист за державними стандартами. // Соціальний захист. – 2006. - №10. – С. 44- 50.

Spivak V.I. ORGANIZATION OF SOCIAL DEFENCE IN UKRAINE

Summary. Public relations, that arise up in the process of realization of social defence of population, his efficiency and ways overcoming of problems, that arise up during realization of ocial defence, are investigational. Certain legal principles of social defence of population are in Ukraine. Features, problems and ways of their decision, that arise up in the process of realization of state power of social defence organs, are educed.

Key words: social defence, public relations, sectios of population, problems, legal principles, state power

УДК 364:351.84

М.А.Хомовська,
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
sz1b16.khomovska@kpnu.edu.ua
Л.П. Мельник,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана
Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
melnyk.lyudmyla@kpnu.edu.ua

СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ЯК ФАКТОР ЇХ ІНТЕГРАЦІЇ У СУСПІЛЬСТВО

Мельник Л.П., Хомовська М.А. Соціальні уявлення про осіб з порушеннями опорно-рухового апарату як фактор їх інтеграції у суспільство. Узагальнено особливості соціальних стереотипів щодо ставлення до людей з інвалідністю, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату. Охарактеризовано моделі інвалідності, які є фактором вибору способів інтеграції даної соціальної групи людей у суспільство.

Ключові слова: особи з порушеннями опорно-рухового апарату, особи з інвалідністю, моделі інвалідності, інтеграція у суспільство.

Вступ. За останнє десятиріччя соціальна політика багатьох європейських країн стосовно осіб з інвалідністю, зокрема і з порушеннями опорно-рухового апарату зазнала суттєвих змін. Ставлення до цієї соціальної групи людей, як до пацієнтів, якими необхідно лише опікуватися, і які не можуть долучатися до активного суспільного життя, змінилося на ставлення до них, як до повноправних членів суспільства, що мають рівні права з іншими громадянами країни. Однак, ще чимало країн, в тому числі й Україна, при формуванні державної соціальної політики стосовно людей з інвалідністю не враховують цих змін, надають пріоритетного значення «медичному», а не «соціальному» підходу до проблеми, що позначається на змісті та якості заходів, спрямованих на зменшення

негативних наслідків «інвалідності». І найголовніше - не сприяє ширшому залученню людей з інвалідністю до участі у суспільному житті, реалізації їхніх прав, як громадян країни [3].

Мета статті. Проаналізувати особливості соціальних уявленнь про осіб з порушеннями опорно-рухового апарату та дослідити вплив цих уявлень на інтеграцію таких осіб у суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання проблем осіб з інвалідністю, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату, розглядають у своїх дослідженнях багато науковців, сред яких: В. Азін, Л. Байда, Т. Баришок, В. Бажмін, С. Буров, П. Віндюк, Л. Вознюк, Я. Грибальський, М. Єфименко, А. Заплатинська, О. Красюкова – Еннс, Ю. Найда, І. Саранча, О. Чеботарьова, О. Чопік та ін. Проте, дослідженням соціальних уявленнь про осіб з порушеннями опорно-рухового апарату та вплив цих уявлень на інтеграцію таких осіб у суспільство приділено недостатньо уваги.

Методи дослідження: узагальнення різних поглядів на аспекти досліджуваної проблеми, метод системного аналізу.

Результати дослідження. Зміна парадигми у ставленні та підходах до осіб з інвалідністю, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату відбулось завдяки ратифікації Україною Конвенції про права інвалідів прийнятою Організацією Об'єднаних Націй. За останнє десятиріччя ставлення до цієї соціальної групи людей, як до пацієнтів, якими необхідно лише опікуватися, і які не можуть долучатися до активного суспільного життя, змінилося на ставлення до них, як до повноправних членів суспільства, що мають рівні права з іншими громадянами країни.

Автори [4,5,7] у своїх дослідженням вказують на те, що соціальні стереотипи про ставлення до людей з інвалідністю, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату мають дуже складний характер у нашому суспільстві. До людей з інвалідність часто ставляться з почуттям ворожості й страху, як до людей, від яких хотіли б дистанціюватися. Стереотипи, упередження стосовно людей з інвалідністю, зокрема з порушеннями опорно-рухового апарату, відіграли значну роль у обмеженні можливостей включення їх в суспільство й спричинили значну соціальну та особисту шкоду. Найбільш розповсюджені стереотипи такі: люди з порушеннями опорно-рухового апарату пасивні, слабкі, неприємні, залежні, недружні, жалюгідні, це зло, тягар для суспільства; вони не в змозі

працювати і конкурувати на відкритому ринку праці, не освічені, потребують благодійної допомоги, від них нема ні економічної, ні духовної користі суспільству.

У роботах Л.Ю. Байди [3], відповідно до тлумачення поняття «інвалідність», розглядаються «моделі інвалідності». А саме:

- *Моральна модель інвалідності* зводиться до того, що «інвалідність» є наслідком гріха. Це найстаріша модель, яка сьогодні вона найменш поширена. Її ще називають «моделлю особистої трагедії». За таким підходом «інвалідність» пов'язується з покаранням за скоєння особою або кимось із членів її сім`ї, родичів злочину. Людей з інвалідністю за часів переваги моральної концепції в суспільстві часто виключали із суспільного життя, їх виживання було під загрозою, бо вони вважались «монстрами» й, відповідно, не були гідні статусу людини. Загальний результат моральної моделі інвалідності – «виключення» із суспільства людей з інвалідністю. На жаль, ця модель може існувати у будь-якому суспільстві, де інвалідність або вада пов'язуються зі зневагою, страхом та упередженнями.
- *Благодійна модель* змальовує людей з інвалідністю як жертв обставин, які заслуговують на співчуття. Ця модель найбільш використовується благодійними організаціями, метою яких є надання допомоги та догляду людям з певним видом інвалідності. Дана модель є причиною формування медичної моделі інвалідності, відокремлення й часто — розміщення людей з інвалідністю в спеціальні заклади. Розуміння того, що люди з інвалідністю є отримувачами благодійної допомоги, зменшує їх самооцінку, обмежує можливості для повноправної участі та інтеграції їх у життя суспільства як рівноправних громадян, які потребують поваги на рівні з іншими.
- *Медична модель* розглядає «інвалідність» як дефект чи хворобу, які потребують, насамперед, медичного втручання. Панує переконання — якщо людину вилікувати, її проблема перестане існувати. За таких умов людина з інвалідністю в силу обставин опиняється відстороненою від суспільного життя. Життєдіяльність такої людини зосереджується в колі ближнього оточення: сім'ї, родинних стосунків і надавачів медичних послуг. При цьому лікарі й інші фахівці виступають найбільш компетентними і впливовими у вирішенні проблем цієїгрупи населення. Цю модель іноді називають ще «адміністративною», оскільки вона бере початок із системи соціального забезпечення та охорони здоров'я. Прихильники медичної моделі до цього часу мають

суттєвий вплив на законодавство, соціальну політику та організацію соціального обслуговування. Наприклад, в Україні до цього часу ця модель «інвалідності» є найбільш поширеною, що проявляється насамперед у формуванні політики стосовно інвалідності в сфері освіти, працевлаштування, реабілітації, соціальної адаптації, універсалізації. Медична модель є, беззаперечно, хибною, оскільки люди з інвалідністю не обов'язково хворі і їхній стан здоров'я не обов'язково може бути покращений медикаментозним відновлювальним лікуванням. Ця модель демонструє «надлишкову опіку», спрямовану на вирішення проблеми шляхом надання догляду і нерідко — через утримання у спеціальних закладах. Це обмежує можливості людей з інвалідністю щодо вибору та контролю над своїм життям та розвитку свого потенціалу. Ця модель сприяла також появі упереджень, які існують сьогодні, наприклад, серед роботодавців. Оскільки, згідно з її концепцією, причина «інвалідності» є «медичною», то людина з інвалідністю в силу цього факту має поганий стан здоров'я, отже буде часто знаходитись на лікарняному, вироблятиме продукцію гіршої якості, її праця буде менш продуктивною, ніж інших колег по роботі. Але, можливо, найбільшою «вадою» медичної моделі інвалідності є те, що вона сприяє створеннянегативногообразулюдиниз інвалідністюв свідомості інших людей, культивуючи тим самим «ментальну бар`єрність» суспільства.

- *Реабілітаційна модель інвалідності* - це відгалуження, різновид медичної моделі. Вона розглядає інвалідність як потребу у послугах фахівця з реабілітації (медичної, фізичної, психологічної) чи іншої допоміжної професії. У руслі цієї моделі виник метод реабілітації «трудотерапія». Ця модель сформувалась після Другої світової війни, коли солдати поверталися додому з інвалідністю і їм потрібно було заново адаптуватися до життя у суспільстві. Відповідно до цієї моделі розроблена сучасна система професійної реабілітації.
- *Економічна модель інвалідності* є продовженням медичної моделі та передбачає перерозподіл прибутків між різними категоріями населення там, де як методологічне підґрунтя застосовується медична модель «інвалідності». Вплив економічної моделі «інвалідності» можна прослідкувати на тих прикладах національних концепцій соціальної політики, де «інвалідність» визначається, насамперед, як «непрацездатність» та вводяться обмеження на види праці та зайнятості людей з інвалідністю. Проблема, з якою стикаються

користувачі економічної моделі — це дилема вибору: що краще — платити людині з інвалідністю за втрату прибутків чи роботодавцю за втрату продуктивності? Перша опція несе в собі стигматизацію людей з інвалідністю, підкреслюючи їх неспроможність виконувати роботу на однаковому з їхніми колегами рівні. Щодо другої опції, то постають складнощі з правильнимоцінюваннямналежного рівня субсидування. Продуктивність працівника з інвалідністю, так само як і гранично висока собівартість працюючого населення, може змінитись на краще. Перед соціально орієнтованими економістами залишається невирішеною ще одна проблема: як досягти справедливого, економічно обґрунтованого розподілу виплат, що проводяться роботодавцемлюдямз інвалідністю? Євірогідність того, щобудуть людиз такимифункціональними обмеженнями, які перешкоджатимуть виконанню певної роботи. Такожбудуть люди з іншимрівнем уражень, чия продуктивність праці буде настільки низькою, що пільги в оподаткуванні роботодавця будуть нижчими ніж дотації на облаштування робочого місця для людини з інвалідністю. Але чи прийнятно це з соціальної точки зору? Цей очевидний конфлікт створив певну двозначність у погодженні цілей соціального забезпечення й спричинив стигматизацію людей з інвалідністю, позиціонуючи їх як тягар для державних коштів, а не як партнерів у розбудові загального процвітаючого суспільства. За цих обставин виплати системи соціального забезпечення не мають на меті позбавити людей з інвалідністю бідності. Розробники політики мають дотримуватися балансу між вартістю роботи та її продуктивністю. Справжня цінність економічної моделі — дотримання цього балансу в макроекономічному контексті.

- *Соціальна модель інвалідності* розглядає «інвалідність» як проблему, створену суспільством, і вважає соціальну дискримінацію найбільш суттєвою. Вона є також причиною багатьох соціально-побутових негараздів у житті людей з інвалідністю. Дана модель вважає «інвалідність» нормальним аспектом життя, а не відхиленням. Соціальна модель не заперечує наявність фізіологічних відмінностей, підтримує ідею про те, що турботу про лікування та реабілітацію потрібно залишити фахівцям, але результати їх діяльності не повинні впливати на те, чи буде людина з інвалідністю повноправним членом суспільства. Соціальну модель інвалідності можна ефективно використовувати для того, щоб визначити/окреслити існуючі бар'єри у

всіх аспектах суспільного життя, які призводять до інвалідності, а потімповністю їх усунути. Таким чином, соціальна модель спонукає держави до створення «суспільства для всіх».

- *Британська модель інвалідності* походить з теорії нормалізації та соціальної валоризації. Дана модель суттєво вплинула на формування концепцій соціальної політики в сфері інвалідності в багатьох західних країнах, зокрема, у Великій Британії, Швеції, США. Своє конкретне відображення вона знайшла в офіційно взятому курсі на деінституціоналізацію — зменшення (закриття) мережі інтернатів для людей з обмеженими фізичними та психічними можливостями. Прихильники даної моделі спрямовували свої дії також на розвиток різних форм обслуговування та підтримки людей з інвалідністю безпосередньо за місцем проживання.
- *Модель handicap* (hand in cap з анг. «рука в шляпі»). Handicap – це гра, яку вигадали люди, намагаючись організувати своє дозвілля без ігрових матеріалів. Учасники гри виконували дії з перев'язаною рукою. Така перепона обмежувала можливість граючих. Тимчасова перепона (перев'язана рука) надавала можливість порівняти свою тимчасову ситуацію з ситуацією, в якій перебувають люди з інвалідністю. Автор цієї концепції Ф. Вуд побудував свою модель на простому постулаті: «Інвалідом може стати кожна людина, перед якою з'являються перепони, обмеження, які заважають їй нормально діяти, в результаті чого вона потрапляє в соціально невигідне становище». Наприкінці 1980-х років ВООЗ схвалила концепцію Handicap та прийняла її за основу під час складання «міжнародної класифікації порушень, обмежень життєдіяльності та соціальної недостатності». Модель Handicap є одночасно соціальною та медичною концепцією.
- *Культурна модель інвалідності* розглядає «інвалідність» можна розглядати як «особливий культурний феномен». Дискусія у межах культурної моделі інвалідності спрямована на те, яким чином соціальна ідентичність згуртовує людей; яким чином культура та мистецтво людей з інвалідністю дають їм можливість створити свій позитивний імідж в суспільстві. Популярні лозунги цієї моделі — «Я людина з інвалідністю, але я цим пишаюсь», «Прославляйте свою відмінність».
- *Правозахисна модель* розглядає осіб з інвалідністю, які мають права, здатні заявляти про ці права і добиватися їх реалізації. Термін «інвалідність» розглядається як «правова проблема» — визначає осіб з інвалідністю як правовласників та суб'єктів прав людини на рівній

основі; визнає і поважає «інвалідність» людини як елемент людського розмаїття; покладає відповідальність на суспільство і уряд за забезпечення політичного, правового, соціального та фізичного середовища підтримки прав людини та повного включення та участі людей з інвалідністю.

Конвенція ООН про права інвалідів визначає термін «люди з інвалідністю». Проте зазначає, що цей термін включає осіб, які мають стійкі фізичні, розумові, інтелектуальні чи сенсорні порушення, які під час взаємодії з різноманітними перешкодами можуть заважати їхній повній і дієвій участі у житті суспільства на рівні з іншими (ст. 1 КПІ). Визначення «інвалідності» як поняття, що еволюціонує, бере до уваги тойфакт, що суспільство та настрої, які панують в ньому, не є незмінними [3].

Освіта є важливим чинником соціальної інтеграції та автономії всіх людей, в тому числі і людей з інвалідністю. Вона має охоплювати всі періоди життя людини. Освіту дітей з інвалідністю слід розглядати і як своєрідний засіб, який сприяє визнанню в людях відмінностей та складає частину виховання громадянських почуттів. Однак такий досвід одержання освіти цією групою дітей та молоді залежить від багатьох чинників, насамперед – від доступності транспорту, шкільних приміщень, обладнання, програмного забезпечення і надання, у випадку необхідності, відповідної технічної допомоги тощо. Водночас факти доводять, що діти, навіть з серйозними функціональними порушеннями, які регулярно навчаються, закінчивши школу мають більше шансів, продовжити далі навчання та отримати спеціальність, влаштуватись на роботу, стати активним членом суспільства. На вирішені цих проблем неодноразово акцентували увагу міжнародно-правові акти, дослідження. На підставі проведеного аналізу в багатьох країнах було запропоновано два універсальні напрямки розв’язання цієї проблеми. По-перше, зметою протидії соціальній дискримінації та для впровадження принципів «школи для всіх» рекомендувалося в центр навчального процесу поставити індивідуальні потреби дитини з інвалідністю, зосередивши при цьому увагу передусім на визнані потенціалу учня, а не на оцінці ступеню його інвалідності. По-друге, пропонувалося досягти тісної співпраці всіх зацікавлених інституцій, що мають відношення до освітнього процесу [7].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, слід зазначити, що при зміні акцентів у трактуванні концепції інвалідності,

змінюються комплексні підходи у створенні умов, які б сприяли реалізації прав осіб з інвалідністю, зокрема і з порушенням опорно-рухового апарату, а саме: подолання існуючих перешкод невлаштованого соціуму, удосконалення законодавства та зміна ставлення суспільства до проблеми.

Список використаних джерел:

1. Закон України від 06.10.2005 № 2961-IV «Про реабілітацію інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] // Сайт Верховної Ради України. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2961-15

2. Закон України Закон від 21.03.1991 № 875-XII «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [Електронний ресурс] // Сайт Верховної Ради України. URL: http://zakon. rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19

3. Інвалідність та суспільство:навчально-методичний посібник. За заг. редакцією Байди Л.Ю., Красюкової – Еннс О.В. / Кол. авторів: Байда Л.Ю., Красюкова – Еннс О.В., Буров С Ю., Азін В.О., Грибальський Я.В., Найда Ю.М. – К., 2012. - 216 с.

4. Софій Н.З., Найда Ю.М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально–методичний посібник/Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред.Даниленко Л.І., - К.:2007.- 128с.

5. Колупаєва А.А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи /Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія.- К.: Педагогічна думка, 2007 р. – 458 с.

6. Українсько-канадський проект « Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» : тренінгові модулі. – К., 2011. –132 с. URL: http://academy.gov.ua/ej/ej15/txts/12SOPCTG.pdf.

7. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Багатоаспектність корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями опорнорухового апарату. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1 (81). С. 21 – 30.

Melnyk L.P, Khomovska M.A. SOCIAL IDEAS ABOUT PEOPLE WITH MUSCULOSKELETAL DISORDERS AS A FACTOR IN THEIR INTEGRATION INTO SOCIETY.

Summary. General features of social stereotypes about the attitude of people with disabilities, in particular with disorders of the musculoskeletal system. The models of disability are characterized, which is a factor in the choice of ways to integrate this social group of people into society.

Key words: person with musculoskeletal disorders, person with disabilities, models of disability, integration into society.

УДК 376.01-056.2/.3

Н. М. Ящук
здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності Спеціальна освіта. Олігофренопедагогіка,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
Кам'янець - Подільський державний інститут,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
nadiy_y@ukr.net
Т. Л. Опалюк
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
opalyuk.tetyuana@kpnu.edu.u

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Ящук Н.М., Опалюк Т.Л. Науково-теоретичні підходи до визначення компетентності батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку. У статті проаналізовано науково-теоретичні підходи до визначення компетентності батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку. З'ясовано, що цілісна модель компетентності характеризується структурованими знаннями, уміннями та навичками, ситуативною діяльністю та вмотивованістю й складається з парціальних компетенцій, що формуються у процесі навчання. Підкреслено сутнісні характеристики емоційно-ціннісної,

соціальної, комунікативної і педагогічної компетенцій, які у сукупності складають батьківську компетентність.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, батьківська компетентність, компетентність, компетенції, родини дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Вступ. Переосмислення суспільством ставлення до дітей з порушеннями психофізичного розвитку, яке відбувається нині, визнання їхніх прав на здобуття освіти в інклюзивному середовищі, визначення цілей, завдань, пріоритетних підходів до їхнього розвитку, навчання та виховання зумовлює необхідність визначення оптимальних умов залучення батьків до освітнього процесу.

Сучасна інклюзивна освітня парадигма передбачає переформатування традиційної практики взаємодії з сім'єю. Нині батьки, які мають дитину з порушеннями, намагаються займати активну позицію стосовно її соціалізції, це засвідчує необхідність зміни стилю взаємодії з батьками, визнання їх рівноправними партнерами при проведенні навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи. Родина дитини з порушеннями психофізичного розвитку повинна вміти розробити та реалізувати власну життєву програму, яка починається із залучення дитини-дошкільника до соціального та загальноосвітнього простору. Задля цього у батьків має бути сформована батьківська компетентність, формування якої потребує розроблення нового змісту педагогічної діяльності на основі компетнентнісного підходу.

Мета статті полягає у науково-теоретичному обґрунтуванні підходів щодо визначення батьківської компетентності у родинах дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблем сім'ї та дитячо-батьківських стосунків присвячена велика кількість вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень. Значний внесок до розроблення теоретико-методологічних основ родинно-виховних технологій внесли: А. Бандура, Е. Берн, H.Bode, І.Бех, H.Weis, Д. Вітакер, Д. Віннікот, Л. Виготський, Л. Гребінь, В. Дружинін, А. Долженкова, І. Дубровіна, ,С. Ковальов, І. Кон, Г. Навайтіс, Р. Овчарова, Л. Обухова, Е. Фромм, Т. Юрченко та ін. Стосовно сімей, в яких виховуються діти з порушеннями психофізичного розвитку, сучасні психолого-педагогічні дослідження вирізняються багатоаспектністю порушених проблем. Досліджувачі

вивчали якісні зміни у функціонуванні даної категоріїї сімей: зміни її соціально-економічного статусу (Д.Зайцев, О. Кулагіна, О. Смирнова-Ярська, Т. Черняєва, H.Weis, M.Seifert та ін); зміни психологічного стану батьків (Б. Воскресенський, В. Вишневський, Т. Ілляшенко, М. Семаго, Л. Шипіцина та ін.).

Методи дослідження: з метою забезпечення достовірності основних положень і висновків дослідження використовувався комплекс різноманітних теоретичних та емпіричних методів, які відповідають його меті й завданням: аналіз зарубіжних і вітчизняних літературних джерел з подальшою систематизацією та синтезом отриманої наукової інформації; системний аналіз педагогічних явищ як таких, що розвиваються у контексті гуманізації; спостереження, спілкування, проведення психолого-педагогічного обстеження дітей та опитування батьків; статистична обробка й систематизація одержаних наукових фактів.

Результати дослідження. За результатами здійсненого теоретичного аналізу, певних узагальнень позицій і підходів різних науковців щодо сутнісного розуміння досліджуваного феномена, нами обґрунтовано поняття «батьківська компетентність» як інтегративна ознака особистості; визначено компонентний склад батьківської компетентності.

Виклад основного матеріалу. Визначення теоретико-методологічних основ феномену батьківської компетентності передбачає окреслення наукових підходів, реалізація яких забезпечує виділення та вивчення соціально-педагогічних умов її формування. Серед них основоположним є антропологічний підхід, який розглядає особистість з позицій біосоціокультурної системи. Саме антропологічний підхід покладено в основу гуманістичної педагогіки, яка була закладена в працях П. Каптєрова, К. Ушинського й нині активно розвивається сучасними психологами та педагогами, зокрема, Ш.Амонашвілі, О.Бондаревської, І. Бехом, С.Кульневич та ін. Антропологічний підхід дозволяє аналізувати феномен компетентності батьків з позиції визнання й унікальності кожної особистості. Використання цього підходу сприяє гуманізації педагогічного процесу на основі взаємодії та партнерства його учасників. Антропологічний підхід є базисним для феноменології, оскільки феноменологія намагається найбільш адекватно зрозуміти людську особистість і проаналізувати її життєві переживання. Феноменологічний підхід

передбачає, що людське світоглядне сприйняття формується під впливом суб'єктивних факторів, відповідно- у кожного свій досвід сприйняття світу і його інтерпретація унікальна. Феноменологічний підхід дозволяє розглядати взаємодію з батьками, як членами сімейної системи, на основі урахування автономності, неповторності та індивідуальності. Феноменологічна ідеологія покладена в основу екзистенціалістичних підходів, які визначають інденфікаційні ознаки особистості й засвідчують, що кожній людині притаманне визначення ідентичності на основі виділення схожості або несхожості з іншими людьми. Визначення ідентичності стали основоположними для гуманістичної психології. Представники якої (А.Маслоу, К.Роджерс та ін.) окреслили понятійні основи права кожної людини на задоволення фундаментальних потреб, визнання поваги до кожної особистості, незважаючи на її своєрідність та психофізичні особливості [2].

Методологічними засадами дослідження феномену батьківської компетентності є ідеї гуманізму, як системи світосприйняття, в основі якого визнання людської суті, унікальної і цілісності будь- якої людини.

Гуманістичні засади феномену батьківської компетентності дозволяють визнати право батьків на індивідуальність й відмінності; формування у них власних уявлень про життя своєї родини і своєї дитини.

У сучасній психолого- педагогічній науці нівельовано межі норми та патології. Це вкрай важливо, оскільки призводить до змін у методології науково -теоретичних досліджень. Зокрема, якщо раніше йшлося про розроблення системи педагогічних заходів щодо об'єкту впливу, то нині інноваційної підходи базуються на взаємодії всіх суб'єктів процесу з урахуванням принципу відкритих систем, зокрема, синергетичного як базового. Саме синергетичний підхід передбачає саморегуляцію та самоорганізацію на основі взаємодії цих систем з зовнішнім середовищем.

Синергетичний підхід використовується при розгляді питань функціонування сім'ї дитини з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки має враховуватися індивідуальні особливості кожного учасника, сімейна ситуація, соціальний контекст, тобто всі системи які її оточують.

Як зазначає, О. Ярська-Смирнова, індивідуальні особливості кожної людини в періоди біфуркації (кризових моментів),впливають

на його вибір стосовно залучення в ту чи іншу систему взаємостосунків та зв'язків. Змістом біфуркації є визначення значущої для суб'єкта інформації, на основі якої буде відбуватися його подальший саморозвиток. Вибір людини може виявляться як в цілому спрямування всього життєвого шляху, так і в його окремих вчинках [5].

Враховуючи вищезазначене для батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку перший період біфуркації - є виявлення психофізичних вад своєї дитини. При цьому способи виходу з кризи можуть бути відкритими і закритими, психологічні наслідки конструктивними, як зазначають вчені, зумовлені в першу чергу взаємостосунками людини зі світом, що її оточує та умовами перебування. Регулювати та вивчати ці взаємостосунки потрібно комплексно та системно. При цьому діалогічний підхід спрямовує цю системність, оскільки базується на визначеннях про цілісність особистості та врахування її індивідуальності.

Методологічні положення діалогічної концепції розроблялися М. Бахтіним, Л. Виготським, П. Флоренським, Г. Шпегом та ін. Вчені зазначали, що тільки у взаємодії один з одним розкривається людина для інших і для самої себе. Діалогічний підхід дозволяє сприймати членів сім'ї як активних суб'єктів становлення свого батьківського досвіду, що вибудовують свої моделі батьківської поведінки в залежності від різних зовнішніх і внутрішніх факторів. Сім'я, батьки мають можливість створити таке середовище, в якому дитина може активно розвивати свої уявлення про оточуючих світ. Діалогічна спрямованість один на одного, можливість батьків враховувати актуальним рівень розвитку дитини, з визнанням її автономії, здатності до саморозвитку і самоорганізації дозволяє якісно змінити життя дитини й оточення. Особистісні конструкти людини дозволяють розвиватися своєрідності батьківських стратегій поведінки, які є унікальними й особливими.

Методологія батьківської компетентності зумовлена принципами системного підходу, які предбачають взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів оточуючого світу. Базові принципи виховання окреслені академіком І. Бехом як законосфера сучасного виховання, яка, перш за все, передбачає гуманізацію виховного процесу. Вчений вказує на те, що у процесі виховання: „.. має бути зосереджена увага на дитині як найвищій цінності. Мають бути враховані її вікові та індивідуальні особливості й

можливості,…потрібно задовольняти фундаментальні потреби дитини (в розумінні, визнанні, прийнятті, у справедливому ставленні до неї), виробляти оптимістичну гіпотезу її розвитку,..спрямовувати зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості, культури потреб, емоційної сприятливості, базових якостей.» [1]. Підкреслюючи значущість виховних інституційних виховних впливів на дитину і її сім'ю І. Бех наполягає на розробленні та впровадженні системи заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного інформаційно-освітнього характеру [1]. Вочевидь, найперше підлягають цій тезі сім'ї дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

У сьогоденних науково-освітніх пошуках центральне місце посідає системний підхід до аналізу сімейних проблем у родинах дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Сучасна психолого-педагогічна наука визнала основним сімейно - центровий характер надання допомоги. Проблема дитини не може розглядатися поза сімейних контекстом, відповідно внутрішні проблеми батьків вирішуються при залученні дітей. Таким чином реалізується системний підхід до аналізу і корекції сімейних проблем. Теорію системної терапії сімей, де виховуються діти - інваліди розробляли американські вчені Д.Селігман і М. Дарлінг [3]. Ця теорія, визначає сім'ю відкритою системою, яка складається з окремих складових, які постійно взаємодіють. Зміни, які відбуваються в одній частині сімейної системи впливають на її інші частини. Так, народження дитини з змінює всіх членів сімейної системи, ще більші зміни відбуваються при народженні дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Вчені зазначають, що з позицій соціально-екологічної моделі розвитку дитини взаємодія членів сім'ї опосередковано залежить від впливу інших систем, в яких вона перебуває. Це, як уже зазначалося, макросистема, екосистема та мезосистема [3].

Зважаючи на проблему нашого дослідження, особливий інтерес викликає взаємодія і взаємовплив, мезо- і мікросистеми, тобто соціального середовища і безпосередньо членів сімейної системи: батьків і дітей. Відповідно, усвідомлення залежності кожного члена сім'ї від ситуації народження дитини з порушеннями психофізичного розвитку спонукає до розроблення сімейно-орієнтованих програм надання допомоги, оскільки створення умов для системних змін у

батьківській поведінці позитивно впливає на підвищення якості життя дитини і всієї сім'ї в цілому.

Системний підхід дозволяє розглядати феномен батьківської компетентності, як систему взаємозалежних компонентів. Кожен з яких справляє взаємний вплив на ефективність батьківської поведінки. Системний підхід , базуючись на принципі цілісності, передбачає:

- виявлення компонентів особистості, які впливають на формування компетентної батьківської поведінки;
- аналіз зв'язків між основними компонентами батьківської компетентності, виділення системоутворюючих складових, які впливають на становлення інших компонентів;
- виявлення взаємозв'язків сім'ї із зовнішнім соціальним середовищем;
- виділення основних кризових показників та рівнів змін у структурі сімейної системи і особистості батьків;
- визначення можливостей організації педагогічної взаємодії з батьками, яке спрямоване на їхній саморозвиток і саморегуляцію;
- виявлення взаємозв'язку компонентів батьківської компетентності і формування окремих складових розвитку дитини;
- формування батьківської компетентності у процесі розвитку та реабілітації дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

Окреслений методологічний рівень співвідноситься зі сьогоденно-визначеною гуманістичною освітньою парадигмою, яка передбачає формування компетентностей, як узагальнених способів діяльності, що можуть забезпечити повноцінну взаємодію людини з оточуючим світом (суспільством, сім'єю, навколишнім соціумом, довкіллям тощо). У цьому контексті актуалізується питання визначення дефініційної сутності батьківської компетентності та окресленні її структурних компонентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У процесі наукового-пошуку було визначено необхідність формування батьківської компетентності у родинах дітей з порушеннями психофізичного розвитку, як особливої соціально маргінальної групи, окреслено соціально-педагогічні умови її формування, серед яких: активне залучення батьків до навчально-виховного та корекційно-розвивального процесів з раннього віку дитини з психофізичним порушеннями; забезпечення інтерактивної взаємодії батьків та різнопрофільних фахівців на основі співробітництва та взаємодії;

активізація соціальних функцій родини, що виховує дитину з порушеннями шляхом залучення до громадських ініціатив.

Список використаних джерел:

1. Бех І. Д. Виховання особистості. – К.: Либідь, 2003. – кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.

2. Ричи Ш. Управління мотивацією: Навч. пособ. для вузів / Ш. Ричи, П. Мартин; пер. з англ. Е.А. Климова. – М.: ЮНІТІ-ДАНА, 2004. – 399 с.

3. Саралієва З. Х. Соціально-психологічна суб'єктність і компетентність сім'ї / З.Х. Саралієва // Вісник ННГУ. Серія Соціальні науки. Віп. 1 (2). ННГУ.- 2002.- С. 179-189.

4. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор),та ін. - К.: Контекст, 2000. - 336 С.

Yashchuk N. M., Opaliyuk T. L. SCIENTIFIC AND THEORETICAL APPROACHES TO DETERMINING THE COMPETENCE OF PARENTS OF CHILDREN WITH PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT DISORDERS.

Summary. The article analyses scientific and theoretical approaches to determining the competence of parents of children with psychophysical development disorders. It is found that the integral model of competence is characterized by structured knowledge, skills and abilities, situational activity, and motivation and consists of partial competencies formed in the learning process. The essential characteristics of emotional-value, social, communicative, and pedagogical competencies, which together make up parental competence, are emphasized.

Keywords: inclusive educational environment, parental competence, competence, competencies, families of children with psychophysical development disorders.

Наукове видання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА

Серія соціально-педагогічна

Випуск 36

Матеріали подані мовою оригіналу.
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 01.06.2022 р. Формат 60х84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний
Ум.друк. арк. 9.88. Тираж 50. Зам. 067

Видавець Ковальчук О.В.
32315, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Васильєва, 13, корп. А, 37.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 7057 від 25.05.2020 р.