

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

**Т. АЛЕКСЄЄНКО, Л. ГОНЧАР,  
Т. КУНИЦЯ, Д. БИБИК**

**ВИМУШЕНІ ПЕРЕСЕЛЕНЦІ:  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ  
ПРОБЛЕМИ І ДОСВІД ПІДТРИМКИ**

**МОНОГРАФІЯ**

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

**Т. Алексєєнко, Л. Гончар,  
Т. Куниця, Д. Бибик**

**ВИМУШЕНІ ПЕРЕСЕЛЕНЦІ:  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ  
І ДОСВІД ПІДТРИМКИ**

*Монографія*

Кропивницький – 2020

УДК 373.2.01, [37.013.42+37.011.3–052 ]: 364–785.14  
В 41

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту проблем виховання НАПН України  
(протокол № 6 від 28 травня 2020 р.)*

**Рецензенти:**

*Канішевська Л.В., доктор педагогічних наук, професор;  
Тернопільська В.І., доктор педагогічних наук, професор*

**Алексєєнко Т.Ф., Гончар Л.В., Куниця Т.Ю., Биби́к Д.Д.**  
Вимушені переселенці: соціально-педагогічні проблеми і досвід підтримки. Монографія / за ред. Т.Ф. Алексєєнко. – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. – 240 с.  
ISBN 978-966-189-561-3

*У тексті монографії систематизовано розкрито явище вимушеного переселення в сучасній Україні у взаємозв'язку з явищем міграції в європейському вимірі та особливостями перебігу національної й особистісної ідентифікації; різні підходи й моделі соціальної підтримки переселенців у вітчизняному й зарубіжному досвіді, визначено в них педагогічний (виховний) зміст, технологічний компонент; подано авторські дефініції основних понять; розкрито сутність соціально-педагогічної підтримки та особливості її реалізації у технології соціально-педагогічного супроводу; запропоновано й обґрунтовано концептуальну модель, загальну й часткові технології соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців у соціально-педагогічній парадигмі виховання.*

*Монографія може використовуватись у формальній і неформальній освіті щодо підготовки фахівців соціальної сфери до роботи з вимушеними переселенцями та іншими групами мігрантів; у практичній діяльності шкільних соціальних педагогів і соціальних працівників у територіальній громаді.*

УДК 373.2.01, [37.013.42+37.011.3–052 ]: 364–785.14

ISBN 978-966-189-561-3

© Інститут проблем виховання, 2020  
© Колектив авторів, 2020  
© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2020

## ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ВИМУШЕНІ ПЕРЕСЕЛЕНЦІ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА ГЛОБАЛІЗОВАНОГО СВІТУ Й СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ ТА ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ</b> <i>(Алексєєнко Т.Ф.)</i> .....	<b>8</b>
1.1. Виклики вимушеного переселення в соціальній політиці та соціально-педагогічній діяльності.....	8
1.2. Орієнтири зарубіжної соціальної практики у фаховій підтримці вимушених переселенців в Україні. ....	26
1.3. Проблеми інтеграції вимушених переселенців в Україні як феномен біфуркації ціннісних смислів реального життя та порушення ідентифікаційних структур особистості .....	41
1.4. Авторська Концептуальна модель соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців (інших груп мігрантів).....	59
1.5. Технологічний підхід в обґрунтуванні підтримки у соціально-педагогічній парадигмі виховання та особливостях технології соціального-педагогічного супроводу .....	69
<b>РОЗДІЛ 2 ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ</b> <i>(Куниця Т.Ю.)</i> .....	<b>91</b>
2.1. Зарубіжний досвід громадянської освіти та виховання.....	91
2.2. Теоретичні основи формування відповідальної громадянської позиції у підлітків .....	100

- 2.3. Обґрунтування технології соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей із сімей вимушених переселенців . . . 113
- 2.4. Опис цілісної технології формування відповідальної громадянської позиції у дітей із сімей вимушених переселенців . . . . . 121

**РОЗДІЛ 3 ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСВІДУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ДІТЕЙ-ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ**  
*(Алексєєнко Т.Ф., Бибик Д.Д.)* . . . . . **149**

- 3.1. Лідерські якості як чинник формування успішної і компетентної особистості, профілактики споживацької позиції та маргіналізації дітей-вимушених переселенців . . . . . 149
- 3.2. Змістовно-технологічні характеристики здійснення соціально-педагогічного супроводу з формування лідерських якостей дітей засобами неформальної освіти: обґрунтування досвіду . . . . . 156
- 3.3. Особливості впровадження авторської моделі соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей у дітей-вимушених переселенців в умовах організації виховної діяльності та дозвілля . . . . . 170

**РОЗДІЛ 4 СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДВИЩЕННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ БАТЬКІВ ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ**  
*(Гончар Л.В.)* . . . . . **181**

- 4.1. Сутнісна характеристика виховного потенціалу сім'ї . . . . . 181
- 4.2. Сучасні програми та технології роботи з сім'ями, спрямовані на розвиток їхнього виховного потенціалу . . . . . 213
- 4.3. Опис соціально-педагогічної технології підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців . . . . . 224

## ПЕРЕДМОВА

Ідея підготовки цієї монографії виникла з потреби соціально-педагогічного осмислення міграції не тільки як явища глобалізованого світу, в європейських тенденціях, а й на регіональному рівні та у формі масового вимушеного переселення, яке вже вдруге, після катастрофи на Чорнобильській атомній станції у 1986 році, стало складною проблемою сучасної України, але нині пов'язаною з військовою агресією Росії, розпочатою з 2014 року, врахування її ризиків у викликах громадянського суспільства і соціального виховання.

Предметом роздумів та пошуку шляхів розв'язання стала проблема успішної інтеграції дітей із сімей вимушених переселенців у приймаючі громади на цінностях українського суспільства й цінності кожної особистості, їх підтримки у нових місцях поселення і навчання, нових колах соціальної взаємодії, у прагненні до соціальної успішності.

Її розкриття здійснено у соціально-педагогічній парадигмі виховання як системі домінуючих ідей, методологічних підходів, понять і ціннісних критеріїв, що визначають смислоутворювальні та інтегративні характеристики у дослідженні явища переселення, задають модель постановки проблеми підтримки переселенців та її рішення у теорії і практиці соціально-педагогічної діяльності. У контексті соціально-педагогічної парадигми визначаються і основні механізми соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців: солідарність, партнерство, міжсекторна взаємодія, проектування сприятливого середовища.

В основу розкриття проблеми покладено авторське тлумачення соціально-педагогічної підтримки як соціально-педагогічної діяльності, яка вибудовується навколо соціально-значущих цілей і цінностей, спрямована на допомогу особистості чи групі осіб у подоланні труднощів соціалізації, оптимізацію умов та підвищення виховного потенціалу середовищ їх пе-

ребування, профілактики маргіналізації та інших негативних соціальних явищ, активізації громади у цьому процесі.

Зусилля авторського колективу були спрямовані на розкриття виховного концепту соціально-педагогічної підтримки вимушених переселенців, домінуючими ідеями якого визначаються формування відповідальної громадянської позиції, профілактика конфліктів у приймаючій громаді школи і за місцем проживання, налагодження позитивного спілкування підлітків у середовищі ровесників, формування лідерських якостей підростаючої особистості як чинника соціально-успішної та компетентної особистості, підвищення виховного потенціалу батьків. Саме такий зміст виховного концепту актуалізований соціальним запитом.

Монографія підготовлена за результатами спеціального дослідження. Насичена сучасними статистичними даними, інформативними матеріалами, узагальненням концептуальних підходів, основних моделей, прикладами зарубіжного й вітчизняного досвіду соціальної роботи з мігрантами, до числа яких відносяться і вимушені переселенці (внутрішні мігранти). На підставі зібраної емпіричної інформації авторами визначено сучасні тенденції щодо різних спектрів соціальної роботи педагогічного змісту у здійсненні підтримки вимушених переселенців (мігрантів) та закономірності входу дитини-переселенця у нові соціальні середовища.

Нами також запропоновано: Концептуальну модель, загальну технологію соціально-педагогічної підтримки, загальну технологію соціально-педагогічного супроводу, які розкриваються «як знання в знанні», «технологія в технології»; опис часткових варіативних технологій соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців за визначеними напрямками в освітньому закладі, в умовах неформальної освіти, у роботі з батьками. Ці технології пройшли апробацію на експериментальних майданчиках. У такий спосіб зроблено спробу рішення завдання соціаль-

но-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців у формуванні їх ідентичності, ціннісних ставлень у системі соціальних відносин, профілактики маргіналізації, мобілізації внутрішніх резервів особистісного потенціалу в успішному соціальному ствердженні й підтримки інших потребуючих, інтеграції у приймаючі громади, створення безпечного середовища, педагогізації середовища.

Авторський колектив щиро вдячний педагогічним колективам експериментальних майданчиків – спеціалізованої школи I-III ступенів з поглибленим вивченням англійської мови № 85 м. Києва, директору Т. М. Федунівій; школи I-III ступенів № 90 Печерського району м. Києва, директору В.А. Ключо; Крюківщинської ЗОШ I-III ступенів, директору А.І. Сніцару; студентській організації «Школа SOCIAL лідерства – Studen» факультету соціально-економічної освіти НПУ М.П. Драгоманова; неурядовій організації МБФ «Інститут благодійності», керівнику О.А.Крючкової та всім іншим установам і освітнім закладам, які сприяли дослідженню.

Разом з тим, ми свідомі того, що підтримка дітей із сімей вимушених переселенців у соціально-педагогічній парадигмі виховання може містити варіативний зміст та його реалізацію у різних інших соціально-педагогічних технологіях.

Сподіваємось, зміст монографії, підготовлений на основі вивчення проблеми і аналізу внутрішніх процесів у середовищі вимушених переселенців і приймаючих їх громад, пов'язаних з біфуркацією ціннісних смислів, зацікавить фахівців, залучених у процес роботи з різними групами мігрантів і буде корисний для використання у закладах вищої і загальної середньої освіти, у підготовці докторів філософії з соціальної роботи, у неформальній освіті, у соціально-педагогічній практиці.

*Керівник проекту, доктор педагогічних наук **Тетяна АЛЕКСЕЄНКО**,  
завідувачка лабораторії соціальної педагогіки та соціальної роботи  
Інституту проблем виховання НАПН України*



**1.1. Виклики вимушеного переселення в соціальній політиці та соціально-педагогічній діяльності.**

Глобалізація соціальної реальності виходить за межі економіки і охоплює практично всі сфери соціального життя та супроводжується протирічними тенденціями щодо наслідків розширення кордонів, посилення інформаційних впливів, зміни соціального устрою і стандартів життя, трансформації культур, формування нових моделей поведінки, загальної детериторізації (З.Бауман (2008), В.Бебик (2011), У.Бек (2001), М.Костельє (2000), М.Манн (2002), О.Олійник (2010), Р.Робертсон (2003), Дж. Томплінсон (2004), М.Маклюєн (1987) та ін. Глобалізація сучасного світу пов'язується не тільки з досягненнями, але і проблемами, які зачіпають людське суспільство в цілому та його окремих представників. До таких проблем відноситься і міграція у всіх її проявах, яка формує різноманіття відносин і їх нову якість.

Україна належить до країн світу з досить великими міграційними потоками. Вони формуються, в основному, з числа біженців-іноземців, трудових мігрантів, тих іноземних осіб, що приїхали на навчання, туристів, нелегалів, які перетинають кордони транзитом. Внутрішню міграцію утворюють міграційні процеси, які відбуваються всередині країни з причин територіального переміщення населення в інші населенні пункти та регіони країни, зокрема внаслідок сімейних обставин, у пошуках кращих умов життя і бажаної

роботи, переїзду на навчання, внутрішнього туризму, виїзду на відпочинок тощо.

Особливу групу в категорії внутрішніх мігрантів займають вимушені переселенці (вимушено переміщені особи) – ті, хто залишає звичні місця проживання за виниклих обставин, які становлять загрозу їхньому життю чи благополуччю та внаслідок офіційних до того розпоряджень. У сучасному глобалізованому світі такі ситуації трапляються все частіше, оскільки зростає кількість природних катаклізмів, техногенних катастроф, терористичних акцій та збройних конфліктів.

Великі переселення людей з однієї території на іншу завжди супроводжуються проблемами, які диференціюються на державному, регіональному, місцевому та персоналізованому рівнях. Соціально-гуманітарні наслідки міграційних процесів пов'язуються, насамперед, з тим, що порушуються стабільність економіки і способу життя, ідентифікаційні структури, ускладнюється соціокультурна ситуація; актуалізуються правові, майнові, професійні, мовно-культурні, інфраструктурні проблеми, а також завдання зайнятості населення, здійснення ефективної соціальної політики, зниження соціальної напруги, забезпечення супроводу міграційного процесу професійно-кваліфікованими кадрами.

В Україні дана проблема набула особливої актуальності у другій половині 80-х років ХХ століття. Масова внутрішня міграція населення була спричинена Чорнобильською катастрофою 1986 року і вимушеним терміновим переселенням більше 50 тис. жителів м.Прип'ять та прилеглих поселень у радіусі 10 кілометрів від Чорнобильської атомної електростанції, яких було евакуйовано впродовж 5 годин (але через 2 доби після аварії, без будь-яких речей, тільки з документами), а в подальшому – 30 кілометрів, без дозволу на повернення. В їх числі – і автора цієї книги. В рік ядерної катастрофи із забрудненої радіацією чорнобильської зони

в екстремальному порядку було відселено 91 тис. мешканців із 76 населених пунктів. Відселення продовжувалось ще протягом 10 років. До того часу люди жили в зоні тривалої дії радіації і, з цієї причини, різних обмежень. До 1996 року змушені були залишити рідні домівки і переїхати в інші місця 166 тис. осіб із 129 населених пунктів України. Територія площею в 4 тис. квадратних кілометрів опинилася в зоні відчуження (за матеріалами відомчих звітів).

Однак, на той час в Україні соціальна політика реалізовувалась виключно як державна і спрямовувалась, в основному, на медичну допомогу та забезпечення житлом і частковими компенсаційними виплатами за втрачене майно. Ні спеціалізованих соціальних служб у сучасному їх розумінні, ні соціальних працівників, як таких, не існувало. Чорнобильські переселенці, як їх тоді називали, не отримували психологічної підтримки, а в нових місцях поселення почасті ставали об'єктом роздратування для місцевих, оскільки їх робили відповідальними за порушену чергу на соціальне житло, за переповнені школи і класи (в перші роки масового переселення деякі столичні школи працювали в три зміни, а кількість учнів в них учнів наближалась до 5 тисяч, кількість паралельних класів доходила до 11-12), за нестачу продуктів, побутових і промислових товарів (економіка працювала на ліквідацію аварії та в режимі стагнації), за те, що претендували на робочі місця, тим самим посилюючи їх дефіцит та конкуренцію у різних сферах зайнятості. Евакуйованим співчували, але разом з тим часто ставилися застережно, боялися від них заразитися радіацією, називали «заражені». Це, а також туга за рідним краєм, інколи ставали причиною самовільного повернення переселенців у місця відселення, до рідних домівок та усамітненого життя без світла, газу, серед зруйнованих хат і здичавілої природи, в умовах відсутності будь-якої інфраструктури. Їх називали «самоселами» і світ про них дізнавався, здебільшого, випад-

ково. Були серед таких самосельців і діти. Щемлива історія про хлопчика на ім'я Ангел, який народився і зростав в зоні відселення в товаристві тільки мами і бабусі, стала відомою завдяки зарубіжним журналістам. У 1987 році на відселених землях у зоні відчуження проживало було понад 1200 самопоселенців, станом на початок 2019 року – близько 200. Вони розраховують тільки на себе та підтримку своїх дітей (За матеріалами відомчих документів, статистичних звітів адміністрацій з переселення та приймаючих громад, спогадів самих переселенців).

Підсумовуючи необхідно зазначити, що до переліку найскладніших проблем тих, хто в силу екстремальних умов чи загрозливих обставин змушений залишити (особливо поспіхом) постійне місце свого проживання, відноситься комплекс фізіологічних, психологічних, матеріальних та соціальних проблем, які пов'язані з:

- втратами майна і стабільності умов життя;
- відсутністю достатніх можливостей для задоволення актуальних потреб (у власному облаштованому помешканні; повноцінному харчуванні; забезпеченості одягом; професійній самореалізації, духовного життя тощо);
- ризиками втрати суб'єктності діяльності (або ж сприйняттям себе таким у саморефлексії на виниклу життєву ситуацію, яка найчастіше звучить у висловах «я нікому не потрібний», «від мене нічого не залежить», «що я можу?», «хто я для них такий?», «все втрачено», «у мене немає перспективи» тощо);
- розривом певних структур ідентичності (соціально-правових, етнічних, територіальних, професійних, мовних та ін.);
- порушенням родинних ідентичностей та зв'язків (особливо, якщо інші члени родини, могили пращурів, близькі знайомі залишаються на окупованих (відчу-

жених) територіях і не має можливості їх навідувати; якщо члени однієї родини займають різні політичні позиції і не бажають підтримувати стосунки з ідеологічних міркувань);

- втратою довіри і чітких орієнтирів в оцінці своїх соціальних зв'язків у системах відносин, яка поляризується на «Ми» і «Вони» як протистояння, відчуження, що проявляється у фактах непорозуміння, напружених формах спілкування або його уникнення взагалі;
- складнощами підтримки особистої ідентичності та самоідентичності, ототожнення себе з великою та малими соціальними групами, новими територіальними та професійними спільнотами, усвідомлення себе їх членами, прийняття їхніх цілей та цінностей;
- труднощами соціальної адаптації до нових умов життя;
- труднощами інтеграції в нові структури ідентичності й нові кола соціальної взаємодії.

Ті, хто змушений був переїхати із зони радіаційного зараження, досить тяжко переживав період адаптації до нових умов життя. Значною мірою і тому, що у розв'язанні проблем зруйнованого особистого і сімейного життя «чорнобильці» залишались самотніми. З часом вони самі гуртувалися у земляцтва, інші громадські організації та допомагали виживати один одному «в групах взаємопідтримки», які на той час в Україні створювались інтуїтивно, а в зарубіжному досвіді вже зарекомендували себе як ефективна соціальна технологія. Такий досвід гуртування, здебільшого, підтримується і дотепер. Про те, як засвідчує вже майже 35-річна історія, «чорнобильці» не стали маргінальною групою, органічно інтегрувалися у приймаючі громади, з якими поділяють спільні цінності. Значною мірою тому, що на загал вони були носіями визначеної ідентичності, характерної для тогочасного суспільства, а організація життєвого досвіду в

індивідуальному «Я» не суперечила соціальним ідеалам і груповим нормам приймаючих громад.

Нова хвиля масштабного переселення на території України, яка захопила мешканців Криму, Луганської і Донецької областей, відбувається з 2014 року. Її спричинила окупація Росією територій України та активні бойові дії на Донбасі, які несуть загрозу благополуччю й життю як для місцевого населення, так і для державного устрою. Ця категорія вимушених переселенців також має проблеми і труднощі, схожі з тими, що переживали евакуйовані внаслідок катастрофи на Чорнобильській АЕС, хоча причини відселення інші.

Міра складності названих та інших проблем, а також успішність їх вирішення для вимушених переселенців з окупованих територій та прифронтової зони детермінується комплексом **факторів**, а саме:

- *суб'єктивних*: метою переселення (більшість переселенців виїжджали добровільно та у місцевість за власним вибором), ціннісними паттернами особистості мігранта; мірою готовності та здатності до адаптації в нових соціальних середовищах, інтеграції в нові кола соціальної взаємодії, в нову регіональну культуру, до формування нової ідентичності; особливостями соціальних очікувань від зміни умов проживання; мірою власної активності у досягненні поставленої мети; життєвою позицією (споживацтво / гедонізм / альтруїзм / підприємливість / соціальна ініціативність), іншими властивостями (вік, стан здоров'я, набутий соціальний досвід), мірою фінансової спроможності (незалежності), іншими обставинами індивідуального життя;
- *об'єктивних*: особливостями розвитку економіки, державного управління та здійснення державної соціальної політики; рівнем готовності країни та її інституцій до швидкого прийняття рішень, регулювання процесів, зокрема пов'язаних з міграцією та підтримкою мі-

грантів; з підготовленістю до соціальних змін приймаючих громад; з розвитком мережі соціальних служб і їх функціонального призначення; з готовністю соціальних працівників до оперативного реагування на соціальні виклики та надання переселенцям якісних послуг за місцем нового поселення; з особливостями підготовки майбутніх фахівців (соціальних працівників, соціальних педагогів, практичних психологів) до роботи з різними групами мігрантів.

З наукової точки зору труднощі вимушених переселенців з певною мірою допущення можуть бути пояснені положеннями класичної теорії міграції (E.Ravenstein, E.Lee, S.Eberg, W.Lewis), зокрема щодо розмежування чинників міграції, представленими у розробленій Е. Лі (E.Lee) двохфакторній моделі, а саме:

- ✓ чинників *відштовхування* (вони дають пояснення тому, що саме спонукає до зміни місця проживання);
- ✓ чинників *притягування* (вони пояснюють ті привабливі можливості, які відкриваються внаслідок переселення) [56].

Однак ці чинники диференційовано з позиції економічної моделі людини. І тому вони більшою мірою доречні у поясненні ситуації трудових мігрантів. Щодо вимушених переселенців, які зазнали потрясіння і змушені змінювати місце проживання внаслідок катастроф і воєн, економічні чинники все ж є недостатніми. Їх доповнення знаходимо на основі неокласичної теорії міграції (D. Massey), зокрема у положеннях щодо можливих здобутків і втрат [57].

Така сукупність чинників підтверджується, розширюється та набуває більш глибокого осмислення у монографічних роботах та спеціальних дослідженнях вітчизняних науковців, представлених у матеріалах національних і наукових доповідей, зокрема під керівництвом Е. Лібанової [33] та О. Балакіревої [13], в яких узагальнено емпіричні дані за ре-

зультатами опитувань вимушених переселенців за заданими параметрами щодо їх становища у нових умовах поселення; інформаційних матеріалах Міжнародної організації з міграції представництва в Україні [29], наукових працях щодо проблем адаптації та створення безпечного середовища для сімей і дітей вимушених переселенців О. Возіянової, З. Кісарчук та інших [39; 37; 40], а також у пояснювальній записці Консорціуму досліджень по міжнародній міграції щодо біженців і вимушених переселенців у Грузії за авторством М.Тухашвілі [45].

Зокрема, у дослідженнях 2015 року, проведеного Е. Лібановою, В. Горбуліним, С. Пирожковим та ін. [33], а також О. Балакіревою [13], було з'ясовано, що основними причинами масштабного внутрішнього переселення людей в Україні з прифронтової зони, тимчасово окупованих територій Донецької і Луганської областей та Криму у період 2014-2015 років стали: активні бойові дії, близькість до лінії розмежування, загроза життю і здоров'ю, страхи, відсутність засобів до існування, зруйнована інфраструктура, втрата нерухомості й іншого майна, відсутність доходів, раптова бідність, порушення прав і свобод, патріотичні настрої та відданість європейським цінностям.

В умовах екстремальної, стресової ситуації значна кількість людей виїжджали неорганізовано, поспіхом, без документів, особистих речей і грошей, не маючи уявлення, що з ними буде далі, де вони будуть жити. За всіма критеріями вони опинились у складних життєвих обставинах<sup>1</sup>.

У відповідності до нового Закону України «Про соціальні послуги» вимушених переселенців також можна класифікувати як «вразливі групи населення». У статті 1.3. Загальних положень даного Закону визначено: «вразливі групи населення – особи/сім'ї, які мають найвищий ризик потраплян-

<sup>1</sup> Складні життєві обставини – обставини, що негативно впливають на життя, стан здоров'я та розвиток особи, функціонування сім'ї, які особа/сім'я не може подолати самотійно.



ня у складні життєві обставини через вплив несприятливих зовнішніх та/або внутрішніх чинників» [36].

Станом на кінець 2019 року кількість зареєстрованих внутрішніх переселенців з тимчасово окупованих територій Донецької, Луганської областей та Криму наближена до 1,5 млн. [12].

Особливо вразливими та чутливими до військових подій і ситуації переселення стали діти. Комплекс проблем дітей, що пережили страхіття війни, має свою специфіку. Ця обставина навіть стимулювала появу термінів «міграційна педагогіка» (Г.Гайсіна), «педагогічна адаптація мігрантів» (О.Джулинський), «діти війни», а також відповідні до них напрями досліджень. Специфіка вживання терміну «діти війни» у сучасних умовах виявляється в тому, що ним визначають не тільки покоління, яке народилось напередодні та під час Другої Світової війни, а й покоління сучасних дітей, які стали жертвами російської агресії проти України.

Зважаючи на ситуацію, яка склалася в сучасній Україні, всіх нинішніх «дітей війни» класифікують у три групи (1-3). Однак, вважаємо за необхідне визначати чотири групи таких дітей:

- 1) діти, які переїхали в інші місця поселення, віддаленні від військових подій;
- 2) діти, які переїхали в межах Луганської та Донецької областей, і проживають недалеко від лінії зіткнення (в «сірій зоні» нейтральній по обидві боки зіткнення);
- 3) діти, які залишились жити у своїх домівках, у населених пунктах на лінії зіткнення, в «червоній зоні». Вони не можуть виходити до лісу (там розтяжки), безпечно гратися на вулиці (можуть бути обстріли), розуміються на тому, з якої зброї стріляють, живуть в умовах постійної небезпеки;
- 4) діти, які залишились на окупованих територіях.

Конкретизуємо наведену класифікацію статистичними даними та певними характеристиками.

За даними Єдиної інформаційної бази даних про внутрішньо переміщених осіб Міністерства соціальної політики України, розміщених на сайті Міністерства з питань реінтеграції тимчасово окупованих територій, кількість зареєстрованих внутрішньо переміщених дітей з тимчасово окупованих територій Донецької та Луганської областей, а також Автономної Республіки Крим та м. Севастополя станом на 13 квітня 2020 року становила 197672 дітей. (За оцінками фахівців Схід України покинули понад 200 тисяч дітей). Обліковано сімей – 1173283.

За офіційними даними у прифронтовій зоні, станом на грудень 2019 року, проживало більше 100 тисяч українських дітей. З 2014 року від мін загинуло 7 дітей. Травмовано – 29 [14]. У першій половині 2020 року жертвами обстрілів на Сході України стали ще 10 дітей. Внаслідок військової агресії на Донбасі, за внутрішньою статистикою, загинуло 68 дітей, 186 – отримали поранення; за даними ООН: загинуло 138 дітей (91 хлопчик, 47 дівчаток) і 186 дітей поранено. Така розбіжність даних пояснюється тим, що частина території для внутрішнього моніторингу є непідконтрольною. Також, згідно непідтвердженої статистики, 22 тисячі дітей проживають на лінії зіткнення [15].

За даними Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ), Східна Україна потрапила в список найгірших у світі місць для проживання дітей. За оцінками Організації Об'єднаних Націй, найбільшою у світі організації з розмінування The Halo Trust Донбас нині є однією з найбільш замінованих територій на земній кулі. Діти отримували поранення і гинули від знайдених на землі ручних гранат, запалів, інших вибухо-небезпечних предметів, виявляючи до них підвищену зацікавленість або ж сприймаючи за іграшку. Відомі випадки і

про те, що на окупованих територіях утримуються не тільки дорослі заручники, а й підлітки [15; 32].

За даними психологічного дослідження, що проводилося під егідою ЮНІСЕФ у Донецькій області у 2014-2015 роках, майже 40 % дітей віком 7–12 років та більше половини дітей віком 13–18 років стали безпосередніми свідками подій, пов'язаних з війною. Відповідно 14% та 13% бачили танки та іншу важку військову техніку, 13% та 22% бачили бої та сутички, 4% і 15% – побиття знайомих, 6% та 5% стали свідками погроз застосування зброї. Дехто з опитаних бачили вбитих і поранених. 76% дітей віком 7–12 років та 43% дітей віком 13–18 років відчували страх, коли ставали свідками вищеописаних подій [18]. Дітям під час обстрілів доводилось разом з іншими членами сім'ї по кілька днів переховуватись у погребях, жити у невимовному страху, без достатньої їжі, одягу, умов для сну. В їхніх поселеннях вдень і вночі обстрілювали школи і житлові помешкання. Нерозірвані снаряди лежали на городах і дорозі, від них гинули або отримували поранення знайомі й друзі. Це підтверджується також відеосюжетами в ЗМІ. Подібні факти мають місце і дотепер, оскільки військові події продовжуються.

За спостереженнями психолога із станиці Попасної Л.Романенко, у дітей, які стали свідками бойових дій, спостерігається основна ознака посттравматичного стресового розладу (ПТСР) – відсутність емоцій, певна «замороженість». Ці діти не можуть радіти на повну, здебільшого небагатослівні. Причому вона бачить різницю, як по різному сприймають війну діти різного віку: ті, хто був у віці, здатному реально сприймати події (старші діти), реагують на війну більш травматично; ті, що народилися або ж усвідомили себе під час війни, сприймають її як щось звичне (іншого життя вони не знають). Але і менші, і старші діти мають стреси і страхи [11].

Ці та інші обставини сформували ризики соціальної адаптації дітей із сімей вимушених переселенців [43] та

визначили потреби психологічної допомоги постраждалим внаслідок кризових травматичних подій [37] завдання створення безпечного середовища для навчання та адаптації дітей у нових умовах поселення [13; 21; 42]. Оскільки такі події є джерелами психотравм, які можуть супроводжуватися хворобливими змінами у психічному житті та порушенням стабільності життя і планів на майбутнє [5].

Діти, які тривалий час прожили безпосередньо на лінії фронту або близько до бойових дій, війну сприймають як реальність їхнього життя і в своїх діях, навичках і звичках адаптувалися до неї. Уявлення про життя таких дітей дає документальний фільм «Віддалений гавкіт собак» (The Distant Barking of Dogs), спільного виробництва Данії, Швеції і Фінляндії, знятий данським режисером Сімоном Вільмонтом. В ньому розповідається про 10-річного хлопчика Олега, який вже протягом року живе всього у 5 км. від лінії фронту зі своєю бабусею Олександрою в селі Гнутове біля Маріуполя. Там часто чути далекі й близькі вибухи, зенітну стрільбу, ракетні удари. Бабуся турбується про нього відтоді, як померла його мама. З кожним днем мешканці села виїжджають на безпечну територію, а їм нікуди їхати, адже у них більше нікого немає. Окрім того, бабуся ніяк не може наважитись залишити рідне село. На прикладі Олежки і його друзів – ще двох хлопчиків – режисер показав, яким є життя дітей війни, котрі через дитячу допитливість наражаються на різні небезпеки, як війна впливає на їхню свідомість, поведінку і бачення свого майбутнього. Зазначимо, що фільм здобув нагороду кінопремії Cinema Eye Honors у Нью-Йорку, США – став «Переможцем у категорії «Spotlight», на Міжнародному фестивалі документального кіно в Амстердамі, на другому ж фестивалі У Гетеборзі, (Швеція), був номінований на кінопремію «Оскар» [19].

Руйнівні наслідки російської агресії спостерігаються і в системі освіти України. Так, на окупованих територіях Дон-

басу та Криму відбувається мілітаризація освіти і діє російська система військової підготовки дітей як загартованих солдат, готових до самопожертви у захисті квазі-республік (по факту – російських інтересів в Україні). З цією метою під впливом російських кураторів здійснено відкриття у звичайних ЗОШ кадетських класів – спеціалізованих класів для школярів 7-18 років. Учні таких класів щоденно носять військову форму, вивчають військову історію, отримують спеціальну та вогневу підготовку на військових полігонах. Також створюються різні патріотичні рухи, клуби і гуртки (напр.: дитячо-юнацький рух «Молода Гвардія – Юнармія», «Молода гвардія Донбасу», «Юний патріот ДНР» та ін.). Діти масово залучаються до заходів пропагандистського змісту: для дошкільнят і школярів проводяться святкові заходи, на яких вони виступають у військовій формі, а тему війни подається як захист вітчизни; батьки малечі майструють з дитячих візочків конструкції як імітацію танків, бронетранспортерів, іншої військової техніки, одягають малят у камуфляжний одяг і хизуючись таким марширують на святкових демонстраціях та спеціально організованих конкурсах. Викривлена свідомість не дозволяє їм усвідомити, що вони вже з раннього віку готують своїх дітей до війни (а значить, до можливої загибелі!), а не до мирного життя.

Діти, котрі народилися або ж залишилися на окупованих територіях, перебувають під впливом маніпулятивних технологій різного рівня і форм реалізації. Їм нав'язується образ «України-ворога», її ототожнення з нацистською державою. Використовуються методи виховання, які схожі на вербування неповнолітніх до незаконних збройних формувань. Пропагандистські інструкції впливають на формування свідомості неповнолітніх і формують стале негативне ставлення до України та українців, навіть ворожість. Така ситуація посилює потребу донесення історичної правди до дітей та посилення виховних стратегій проукраїнського змі-

сту й утвердження загальнолюдських цінностей. Однак це поки що складно реалізувати на практиці у системній освітній та соціально-педагогічній роботі на окупованих територіях. З об'єктивних причин відсутня також чітка інформація щодо кількості дітей, які там перебувають. Тому великі надії у донесенні правди покладаються на різні канали комунікації, в тому числі і між переселенцями, які успішно інтегрувалися у приймаючі громади, та їх рідними і друзями, що залишилися на окупованих територіях.

У зоні досягнення обстрілів на підконтрольній Україні території, зокрема у Донецькій області станом на 2019 рік знаходилося 119 навчальних закладів, в яких навчалося більше 12 тис. дітей. У Луганській області – 66 навчальних закладів, де навчалося 8 тис. дітей. Окремі школи неодноразово перебували у зоні обстрілів, зазнавали пошкодження і відбудовувались. Школярі, які залишилися разом з батьками у прифронтовій зоні, щодня долають чималі відстані до школи, подекуди через лінію зіткнення або ж недалеко від неї, по бездоріжжю, вздовж зруйнованих будинків, в умовах прямої загрози життю.

І все ж попри всі екстремальні умови школи прифронтової зони не тільки забезпечують освітній процес, а й беруть участь у програмах Дитячого фонду ООН ЮНІСЕФ за фінансової підтримки Європейського Союзу «Освіта в надзвичайних ситуаціях» та «Діти миру». За ними дітей навчають правильному поведінню в небезпечних ситуаціях та надають необхідну психологічну підтримку, допомагають долати стрес, тривожність, запобігати та врегульовувати конфлікти тощо. До згаданих програм долучилися також заклади освіти Дніпропетровської, Запорізької, та Харківської областей, в яких навчаються діти із сімей вимушених переселенців.

Для використання у закладах загальної середньої освіти Науково-методичною комісією з проблем виховання ді-

тей та учнівської молоді Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України схвалено ряд методичних посібників та рекомендацій, в їх числі: методичні посібники «Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації» (укладачі: С. Богданов, О. Заліська), «Вибухонебезпечні предмети: види, загрози і заходи безпеки» (укладачі: О. Багрій, О. Баханов), настільна просвітницько-профілактична гра для школярів «Дивись під ноги» (автор-розробник Т. Лях); програма освітньої діяльності курсів підвищення фахової кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів з проблеми «Навички кризового консультування та розвиток психосоціальної стійкості до стресу у дітей» (за заг. наук. редакцією В. Панка) та інші.

Вимушені переселенці, а також ті, хто залишився жити у прифронтовій зоні, отримують підтримку не тільки від державних органів і неурядових організацій, а й пересічних громадян приймаючих громад, волонтерів, соціальних працівників різного рівня та спеціалізації, а також від інших країн.

На підтримку вимушених переселенців на державному рівні були розроблені та прийняті: Закони України «Про особливості державної політики із забезпечення державного суверенітету України на тимчасово окупованих територіях у Донецькій та Луганській областях», «Про біженців та осіб, які потребують додаткового або тимчасового захисту», «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», «Про соціальні послуги», «Про внесення змін до деяких законів України щодо посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми»; Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки, затверджена Указом Президента України (2015); Концепція Державної цільової соціальної програми національно-патріотичного виховання на 2016–2020 роки, Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015)

та інші. В них визначено основні поняття, стратегічні цілі, завдання щодо захисту прав і надання підтримки різним категоріям вимушених переселенців (дітям, сім'ям, особам з інвалідністю), визначено координацію їх виконання на різних рівнях суспільства та в різних соціальних інституціях.

У відповідності до чинного законодавства регулювання міграційних процесів в Україні забезпечується Управлінням Верховного Комісара ООН у справах біженців (УВКБ ООН), Державним комітетом України у справах національностей та релігій, Міністерством внутрішніх справ (Державний департамент у справах громадянства, імміграції та реєстрації фізичних осіб), територіальними центрами міграційної служби, Фондами соціального захисту та милосердя, Фондами допомоги біженцям та переселенцям, Представництвом міжурядової міжнародної організації по міграції (МОМ).

Для підтримки вимушених переселенців з окупованих Росією та її апологетами Криму, Луганської й Донецької областей, в Україні функціонує розвинена інфраструктура соціальних служб та волонтерських організацій. У процес її надання залучені соціальні педагоги, практичні психологи, соціальні робітники, якими надаються різні види допомоги та ведеться робота по створенню для переселенців умов успішного входження у нове соціальне середовище – середовище приймаючої громади (за місцем проживання, навчання, лікування, відпочинку, професійної діяльності тощо).

Процес підтримки характеризується певною цілеспрямованістю, яка задається державною соціальною політикою. Так, з метою підтримки внутрішньо переміщених осіб в адаптації й інтеграції у нове соціальне середовище Міністерством з питань тимчасово окупованих територій і внутрішньо переміщених осіб (МТТТ) у 2017 році було розроблено «Стратегію інтеграції внутрішньо переміщених осіб та впровадження довгострокових рішень щодо внутрішньо-



го переміщення на період до 2020». Одним із пріоритетних завдань визначено поліпшення умов їх життя у приймаючих територіальних громадах. З метою покращення соціального захисту внутрішньо переміщених осіб Урядом прийнято постанову «Про внесення змін до п. 3. Порядку надання щомісячної адресної допомоги внутрішньо переміщеним особам для покриття витрат на проживання, в тому числі на оплату житлово-комунальних послуг» (від 17.01.2018 р. №15). Однак, за опитуванням, проведеним Міжнародною організацією міграції ООН, в той час спостерігалось щомісячне зростання кількості переселенців з Донбасу, які готові повертатися в ОРДЛО через брак коштів на оренду житла та неможливість знайти відповідну до їхніх бажань роботу у приймаючих громадах [29]. За осучасненими даними, таких бажаних майже не спостерігається.

Разом з тим ще не можна стверджувати, що підтримка дітей із сімей вимушених переселенців є достатньою і прогностично орієнтована. Так, у Законі України «Про соціальні послуги» (вступив у дію з 01.01. 2020 р.) задекларовано вектор ринку соціальних послуг, у тому числі для тих, хто опинився у складних життєвих обставинах [36]. Однак із нього вилучено норму щодо соціально-педагогічних послуг, яка була зафіксована на сутнісному та процедурному рівнях у Законі України «Про соціальні послуги» 2009 року. В ньому було зафіксовано, що «соціально-педагогічні послуги – це виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, організація індивідуального, навчального, виховного та корекційного процесів, дозвілля, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності тощо, а також залучення до роботи різноманітних закладів, громадських організацій, заінтересованих осіб» [37, ст.358]. Також соціально-педагогічні послуги як окремий вид професійної діяльності визначались у Типовому положенні про територіальний центр

соціального обслуговування (надання соціальних послуг») у такому формулюванні: соціально-педагогічні послуги – виявлення та сприяння розвитку різнобічних інтересів і потреб громадян, яких обслуговує територіальний центр, організація їх дозвілля» (Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг», 2009). У новому Законі України «Про соціальні послуги» соціально-педагогічні послуги не виокремлюються, однак сутнісно та за змістом розкриваються у контексті соціальних послуг і відображені у їх класифікації. Зокрема, це зафіксовано в основних засадах функціонування системи надання соціальних послуг, до яких віднесено «профілактичний характер» [36, ст.10]. та «спрямованість на: соціальну профілактику – запобігання виникненню складних життєвих обставин та/або потраплянню особи/сім'ї в такі обставини; соціальну підтримку – сприяння подоланню особою/сім'єю складних життєвих обставин» [там же, ст.11]. До базових соціальних послуг, у числі інших, віднесено соціальну адаптацію та соціальну інтеграцію [там же, ст.73]. Таким чином, базові поняття соціальної педагогіки було інтегровано у соціальну роботу та сферу соціальних послуг, які можуть надаватися у центрах зайнятості, закладах охорони здоров'я, освіти, культури тощо, а соціальну сферу закріплено за громадами. Цим законом визначено також відповідні зміни ще до восьми законів, у тому числі до Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» зі змінами [38]. В основу змін покладено європейські стандарти та міжнародні практики у галузі міграційної політики і соціальної роботи.

## **1.2. Орієнтири зарубіжної соціальної практики у фаховій підтримці вимушених переселенців в Україні**

Міжнародний досвід переконує, що якість соціальних послуг значною мірою забезпечується розгалуженою мережею соціальних служб, достатньою кількістю кваліфікованих фахівців, здатних на місцях вчасно, адекватно і компетентно реагувати на запити переселенців та врахуванням вже існуючого у цьому напрямі успішного світового досвіду. Звичайно, такий досвід більшою мірою напрацьований щодо трудових мігрантів, які переселяються з інших країн, але з багатьох позицій він може бути не тільки цікавим, а й корисним щодо підтримки внутрішніх переселенців. Адже згідно Міжнародного права вимушені переселенці є внутрішніми біженцями – особами, які (з тих же причин, що й біженці), змушені покинути місце свого постійного проживання і переселяються в іншу частину своєї країни. У співвіднесенні понять «переселенець» і «біженець» є підстави, які спонукають їх до зміни постійного місця проживання. Згідно загальноприйнятої видової класифікації вимушені переселенці відносяться до мігрантів і є одним із їх підвидів.

Особливості міграційних процесів і соціальної підтримки мігрантів активно досліджуються й висвітлюються вченими зарубіжжя. В їх працях розкриваються теоретичні основи соціальної роботи з біженцями (Д. Бернієр, Дж. Брінкман, М. Коумлі, К. Лайонс, Дж. Мартін, Дж. Паркер, Л. Роджлер, М. Шерраден та ін.) та особливості професійної підготовки соціальних працівників до роботи з мігрантами як споживачами соціальних послуг (Д. Айфіл, І. Вайсман, Д. Ван Соест, Б. Гарсія, Ф. Флюкігер, Дж. Фокс, Ф. Шварц та ін.). Для України значний інтерес також викликає аналіз міграційних процесів, зокрема на прикладі переміщених осіб у Грузії (М. Тухашвілі), оскільки воно було викликане схожи-

ми причинами – російською агресією та окупацією частини території Грузії у 2008 році.

В узагальненому визначенні в основу міжнародного досвіду міграційної політики і соціальної роботи з мігрантами покладаються **принципи** комплексного та системного підходів до врегулювання великого спектру суспільних відносин, що виникає у зв'язку з міграційними процесами, а саме:

- ❖ гуманізму;
- ❖ координації діяльності різних структур;
- ❖ партнерства державних, соціальних, громадських інституцій, приватного сектору;
- ❖ відкритості;
- ❖ ресурсної доцільності;
- ❖ прогнозованості;
- ❖ інформаційної достатності;
- ❖ синергізму;
- ❖ рівності;
- ❖ моніторингу.

Основоположні орієнтири щодо міграційної політики та соціальної роботи з мігрантами зафіксовані у міжнародних документах, зокрема у Загальній Декларації прав людини (1948), у Міжнародному пакті про економічні і соціальні права (1966), документах Всесвітньої конвенції з прав людини (1993), Конференції ООН про статус біженця (1971), Всесвітнього форуму по соціальному розвитку (Копенгаген, 1995). У більш сучасних документах, а саме – Порядку денному сталого розвитку до 2030 року, ухваленому Генеральною Асамблеєю ООН (вересень 2015р.) де в Декларації цілей та завдань, поряд з іншим, наголошується на підтримці мігрантів у нових умовах проживання, їх захисті від різних форм насилля, забезпеченні їхніх трудових прав та запобіганні їх соціального виключення [35].

У 2016 році в ООН було ухвалено Нью-Йоркську декларацію щодо біженців та мігрантів, в якій підтверджено

права мігрантів, в тому числі на безпеку та обов'язок країн сприяти інтеграції мігрантів в інтересах прибулих і приймаючих громад, протидіяти їх дискримінації [31].

Актуальність прийняття цих документів та наведених положень була підтверджена подальшим посиленням міграційних процесів в умовах глобалізованого світу, в якому все частіше відбуваються військові конфлікти, техногенні катастрофи та природні катаклізми, які змушують великі групи людей перед загрозою життю та здоров'ю покидати обжиті місця і шукати притулку на інших територіях, які для них є більш безпечними. Але найбільше число мігруючого населення складають трудові мігранти, які вимушено їдуть за кордон у пошуку кращого заробітку, ніж вони можуть отримати на батьківщині. За оцінками ООН, у 2017 році в світі було понад 250 млн. мігрантів [53]. Як зазначено у Доповіді з міжнародної міграції, яка створюється фахівцями ООН на основі переписів населення країн, реєстрів народонаселення та національно репрезентативних опитувань, кількість міжнародних мігрантів у світі у 2019 році досягла 272 млн., що на 51 мільйон більше за рівень 2010 року. Фахівці ООН повідомляють, що мігранти нині становлять 3,5% населення світу (для порівняння, у 2000 році – 2,8%. Майже половина всіх мігрантів на планеті мешкають лише в десяти країнах: 51 млн. – у США (19% від їх загальної кількості), по 13 млн. – у Німеччині й Саудівській Аравії, 12 млн. – у Росії, 10 млн. – у Великій Британії, 9 млн. – в ОАЕ, по 8 млн. – у Франції, Канаді й Австралії, 6 млн. – в Італії. У доповіді також наголошується, що у світі продовжує зростати вимушене переселення унаслідок воєн та інших подібних обставин. З 2010-го до 2017 року кількість біженців і шукачів притулку зросла на 13 млн., що становить чверть додаткових мігрантів за цей час. Кожен сьомий мігрант у світі молодший від 20 років. Троє з чотирьох – працездатного віку (20-64 роки) [22].

За даними ООН щодо міграції народів і діаспор, Україна займає 8 місце за кількістю мігрантів: майже 5,9 млн. українців проживають за кордоном або ж є трудовими мігрантами. Переважна більшість емігрованих українців проживає в Канаді, Польщі, Німеччині, США, Ізраїлі, Австралії. А також у пострадянських країнах [47]. Серед їх числа є і вимушені переселенці з України – переважно молодь, яка отримує освіту за кордоном. Найбільше число студентської молоді навчається у Польщі та Чехії. За даними ООН, у 2019 році в світі нараховувалось близько 70 млн. біженців та внутрішньо переселених осіб. Тенденція щодо зростання числа таких осіб в останньому десятиріччі продовжує зберігатися [25].

З метою регулювання міграційних потоків на міждержавному та національному рівнях, а також підтримки мігрантів в їх адаптації в нових умовах поселення розвивається міграційна та соціальна політика як продукт політичної системи, в якій відображено комплекс законодавчих, організаційних, економічних та інших заходів, спрямованих на забезпечення національної безпеки держав, які приймають мігрантів.

В Європейському Союзі сучасна *інтеграційна політика* вибудовується на принципах, узгоджених країнами-учасницями, а саме:

- створення якісної та просторової системи правил і процедур з метою забезпечення легальної міграції;
- інтеграції іммігрантів як двостороннього процесу, в якому беруть участь і іммігранти і суспільство прийому;
- солідарності, що передбачає взаємну довіру та справедливість, розподіл відповідальності;
- забезпечення внутрішньої безпеки [48, с.355].

Сучасна міграційна політика також скеровується й іншими Міжнародними документами. Зокрема: Керівними принципами з питань переміщених осіб всередині країни ВКБ ООН та IV Женевської конвенції, в яких визначено права і свободи внутрішньо переміщених осіб; Документом Між-

народної Федерації соціальних працівників «Переміщені особи» (2012), в якому визначається, що соціальна робота з переміщеними групами населення має спрямовуватись на:

- забезпечення стійкості, подолання залежностей від гуманітарної допомоги;
- відновлення виробничого потенціалу, соціально-культурних та громадських структур, особистісної та колективної спроможності;
- активне сприяння національному та регіональному розвитку [52].

Наведені положення та принципи задають орієнтир і для внутрішньої міграційної політики України, а також соціальної політики щодо вимушених переселенців, вектор участі в її реалізації соціальних працівників. В основу їх здійснення покладаються також матеріали спеціальних досліджень, у тому числі і проведених в Україні.

Так, проблема міграційної політики та становища мігрантів в Україні знайшла відображення у наукових працях за напрямками: феномену міграції та мігрантів (К.Левченко, В.Панок, Т.Стефаненко), освітньої парадигми міграції (Т.Бурковська, В.Коновальчук, О.Ольхович), етнопсихологічної адаптації (В.Грищенко), соціальної адаптації та створення безпечного середовища для сімей і дітей (О. Балакірева, О.Возіянова, З.Кісарчук), теорії і практики соціальної роботи (І.Зверева, І.Мигович), професійної підготовки соціальних працівників (А.Айві, О.Безпалько, Л.Віннікова, Г.Грін, І.Козубовська, Г.Лактіонова, О.Пічкарь, Д.Портнер, В.Поліщук, С.Харченко та ін.). Науковцями відмічається вплив зростання міграції на сприйняття інших людей, а також те, що значне зростання насильства в збройних протистояннях призводить до збільшення випадків прояву домашньої агресії та насильства стосовно жінок і дітей.

На підставі аналізу й узагальнення інформації з різних джерел щодо досвіду соціальної роботи з мігрантами і бі-

женцями, у зарубіжній, зокрема європейській соціальній практиці, можна стверджувати, що стратегічно вона спрямовується на надання їм соціальної підтримки й різних видів матеріальної допомоги з метою створення рівних можливостей у нових умовах проживання в приймаючих громадах. В основу їх здійснення в якості домінуючих покладаються принципи адресності, захисту, своєчасності, рівності інтересів, різновекторності, а також різні соціальні технології, орієнтовані на розв'язання часткових проблем сімей мігрантів та їх окремих членів, які в нових соціумах почувуються найбільш вразливими або ж потенційно становлять групу соціального ризику. Здебільшого стратегії і технології підтримки мігрантів у різних країнах є багато в чому схожими, оскільки схожими є ті життєві проблеми, з якими вони стикаються.

Найбільш поширеними *стратегіями* у міжнародній підтримці мігрантів визначаються дві: стратегія інтеграції та стратегія мультикультуралізму.

✓ *Стратегія інтеграції* спрямовується на залучення мігрантів у новий соціум, що передбачає прийняття ними норм культури приймаючого суспільства та послаблення впливу на них норм суспільства, в якому вони проживали до переселення. Мета стратегії – подолати маргінальну роздвоєність ідентичності мігрантів. Вона реалізується різними шляхами:

- ✓ об'єднання спільнот (етносів) під егідою культури приймаючого суспільства (Франція, Велика Британія, США);
- ✓ симбіозу різних культур (країни Латинської Америки).
- ✓ *Стратегія мультикультуралізму* спрямовується на підтримку мігрантів, які визнають і дотримуються норм життя в приймаючих громадах, підтримують різні соціальні зв'язки з місцевими, але намагаються зберегти культуру свого рідного народу. Проте в умовах



сучасного глобалізованого та агрегованого суспільства з активними міграційними потоками, де мігранти мають «розмиту» ідентичність, дана стратегія вже не сприймається достатньою для рішення міграційних проблем, оскільки містить ризики витіснення одних соціальних груп іншими або ж їх ізоляції (маргіналізації). Тому її наповнюють модерністськими соціальними проектами, які не передбачають збереження у мігрантів етнічної ідентичності, їх «безболісне вбудовування» в структуру приймаючого соціуму. Така стратегія приваблива для мігрантів з тих країн, де у населення немає чіткої національної ідентичності.

На пострадянському просторі все ще пріоритетною визнається *стратегія патерналізму*. Наразі вона більшою мірою реалізується щодо вимушених переселенців і виявляється у їх надмірній опіці (дана стратегія реалізується також щодо осіб з інвалідністю та дітей сиріт і позбавлених батьківського піклування, хоча в останнє десятиліття зазнає значного послаблення, поступово набуваючи заміщення стратегією інтеграції зі специфічними змістовими характеристиками). У реалізації політики патерналізму держава бере на себе зобов'язання по забезпеченню тимчасовим житлом, базовим пакетом медичних і соціальних послуг, системою визначених для даної категорії пільг. Загалом дана стратегія характерна для країн з недостатнім розвитком громадянського суспільства, слабким рівнем його самоорганізації, низькою активністю громадян у подоланні труднощів свого життя.

Проте є всі підстави вважати, що у наявній соціальній практиці немає чіткої диференціації названих стратегій підтримки мігрантів – здебільшого вони реалізуються як взаємодоповнювальні. Однак, в них досить чітко визначається *стратегічна мета* підтримки мігрантів, а саме: формування та збереження компліментарного середовища у приймаючому соціальному середовищі, залучення мігрантів у соці-

ально-корисні та виробничі відносини, захист їхніх прав та сприяння у самореалізації в життєво важливих для них сферах (освітній, професійній, культурній, дозвіллевій, творчій та ін.).

**Соціальна робота з мігрантами** передбачає два основні вектори розвитку її суб'єктності:

- 1) щодо самих мігрантів та активізації їх участі у процесах адаптації й інтеграції в новий соціум;
- 2) щодо приймаючих громад – підвищення якості соціальних послуг для потребуючих, згуртування спільнот, упередження та вирішення конфліктних ситуацій, налагодження в громаді позитивних та конструктивних комунікацій тощо.

Підтримка мігрантів у вирішенні актуальних для них проблем здійснюється з двох підходів, які досить точно були сформульовані Майклом і Джуді Боп:

1. Підхід на основі надання послуг.
2. Підхід на основі розвитку громад [51, с. 28].

Названі підходи не тільки вказують на вектор роботи соціальних працівників з мігрантами, а й характеризують її як дворівневу:

1) на персоналізованому рівні з тими, хто перебуває у складних життєвих умовах і потребує підтримки з урахуванням їхніх актуальних потреб;

2) активізації громади, членами якої є як постійні мешканці, так і переселенці. Використання для цього ресурсів самої громади шляхом мотивування її на подолання труднощів та залучення її з цією метою у процес позитивних змін (усвідомлення своїх можливостей, планування, здійснення різних заходів, в тому числі добродійного змісту, упровадження інновацій, забезпечення громадського заохочення тощо).

Основними **функціями соціального працівника** у його роботі з мігрантами в громаді визначається:

- *Діагностична* (з'ясування становища мігрантів у громаді, їх актуальних потреб і проблем; вивчення громадської думки);
- *Представницька* (у правозахисних процесах – сприяння, допомога у відновленні статусу; представлення інтересів у судових справах неповнолітніх сиріт, неповносправних; лобювання інтересів);
- *Інтеграційна* (сприяння у прийнятті і дотриманні мігрантами норм та цінностей приймаючої громади, формуванні у них відчуття співпричетності до громади та її життя; об'єднання людей у соціальні групи по інтересам; підтримка у налагодженні стабільних зв'язків; організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю; підтримка функції соціального контролю громади за життям її членів; забезпечення соціального та соціально-педагогічного супроводу найбільш вразливих категорій населення);
- *Розвивальна* (підтримка позитивної самооцінки та нової ідентичності мігрантів; сприяння у залученні до неформальної освіти та змістовного дозвілля, участі і культурних заходах громади; превенція розвитку криміногенної ситуації, підтримка просоціальних ініціатив; інформаційне забезпечення та просвітницькі заходи; консультування тощо);
- *Компенсаційна* (сприяння у працевлаштуванні, освоєнні нових професій, в отриманні різних видів матеріальної допомоги; паліативна допомога потребуючим вдома; сприяння у необхідному забезпеченні чи поліпшенні умов проживання; сприяння у соціальній реабілітації, наданні різних видів психологічної та терапевтичної допомоги тощо);
- *Компліментарна* (соціальне обслуговування; сприяння у налагодженні взаємодії з органами влади та міс-

цевого самоврядування, добросусідських відносин; формування доброзичливого мікроклімату).

Найважливіші завдання соціальної і соціально-педагогічної роботи з мігрантами полягають у тому, щоб:

- допомогти їм адаптуватися до нових умов проживання;
- активізувати власну участь у подоланні труднощів їхнього життя;
- залучити до активного соціального життя у громаді;
- здійснювати соціальну превенцію.

Функції та завдання соціальних працівників у роботі з мігрантами визначають і основні **форми** такої роботи:

*Адресно-зорієнтовані:* індивідуальна допомога; здійснення індивідуального супроводження у вирішенні актуальних питань та проблем; індивідуальне консультування; лобювання (представлення) інтересів клієнта у представницьких органах; аутріч-робота (мобільні інтервенції);

*Групові:* налагодження групових комунікацій; підтримка утворення груп по інтересам та за принципом земляцтва; тренінгові заняття, групова терапія; реалізація соціальних, екологічних, культурологічних проєктів; упровадження технологій соціально-педагогічної роботи, адекватних до проблем цільових груп громади тощо.

*Колективні:* різні форми згуртування громади у її соціокультурному житті; організація просвітницьких заходів; ініціювання та підтримка разових соціальних акцій і про-соціальних ініціатив, добродійної діяльності; обговорення ресурсів громади у реалізації міграційної політики як соціальної; вироблення спільних планів і програм взаємодопомоги тощо.

Реалізація названих та інших форм потребує використання соціальним працівником інтерактивних методів роботи – завдяки ним створюються умови уникання неприйнятно-го авторитарного стилю роботи, налагодження довіри, різних шляхів комунікації та зворотного зв'язку від клієнтів

соціальної роботи, їхнього найближчого оточення та інших членів громади щодо стану мікроклімату в сім'ях мігрантів, у громаді загалом, з'ясування становища мігрантів, актуальних проблем та міри ефективності їх розв'язання, можливостей удосконалення змісту, форм і методів підтримки тих, хто опинився у складних життєвих обставинах.

У країнах з високим рівнем переселення значна увага приділяється виробленню інституційних засад розв'язання проблеми міграції, а також упровадженню різних соціальних технологій, які пом'якшують соціальний ефект такого процесу. До найбільш поширених відносяться такі *технології*, як:

- юридичного супроводу захисту прав мігрантів, формування лояльного відношення суспільства до переселенців;
- соціальної адаптації іммігрантів шляхом реалізації різноспрямованих програм їх підтримки як на державному, так і регіональному та відомчих рівнях;
- професійної адаптації;
- профілактики криміналізації суспільства;
- виховання молоді з числа мігрантів як громадян країни, в якій вони оселилися;
- інвестицій у прикордонну структуру;
- протидії нелегальному перетинанню кордонів.

Проте регіональна специфіка окремих груп мігрантів та країн, що їх приймають, додають цьому процесу і певної специфіки. До прикладу, зупинимось на досвіді соціальної роботи з мігрантами в окремих європейських країнах, який нам здається може бути цікавим для поширення в інші регіони, в тому числі і в Україну.

На теренах Євросоюзу ініціатором розроблення й упровадження сучасних європейських соціальних технологій, спрямованих на формування лояльного відношення суспільства до мігрантів та виховання їхніх дітей і молоді як

громадян країни переселення, стали Франція та Німеччина. Таким інноваційним баченням щодо шляхів розв'язання проблем, виникаючих з переселенням людей, соціальна політика стратегічно була зорієнтована як на скоординованість та чіткість спільних дій щодо мігрантів у подоланні їхніх проблем адаптації на національному та місцевому рівнях, так і успішність їх інтеграції у нове суспільство в якості повноцінних і відповідальних громадян, а, значить, на стабілізацію суспільства. З цією метою в названих та інших європейських країнах, які є для мігрантів найбільш привабливими, запроваджуються загальнонаціональні програми та соціальні технології у відповідності до яких під контроль беруться практично всі сфери життя переселенців та членів їх родин (професійна, матеріальна, сімейна, духовна, моральна, соціальна, стан здоров'я тощо). Соціальні працівники мають достатні повноваження для контролю за вихованням і доглядом дітей, загалом способу життя сім'ї і міри її залученості (та її окремих членів) у життя громади.

Розгалуженою та певно профільованою є служба соціальної роботи у Швеції. В ній працює великий штат професійно підготовлених соціальних працівників (патронажні) та соціальні педагоги, які здійснюють соціальну та соціально-педагогічну роботу в різноманітних установах та середовищах: освітніх, медичних, професійних, спеціалізованих (кризових і наркотичних центрах, притулках), неформальних, вуличних, клубних, гуртожитків та інших шляхом надання різноманітних соціальних послуг спрямованих на різні групи населення: дітей, молодь, сім'ї, хворих, осіб з інвалідністю, наркоманів, пенсіонерів, самотніх, кримінальних, маргінальних, безробітних та інших, які потребують підтримки у різних видах допомоги, підвищеного соціального контролю чи кризового втручання. Дипломовані соціальні працівники з вищою освітою представлені також у шведському парламенті.

Характерним завданням діяльності служб соціальної роботи є згуртування людей, спрямування їхніх зусиль на вирішування власних щодених проблем, надання їм у цьому підтримки і допомоги. Робота з громадськістю ґрунтується на існуючих у Швеції традиціях співробітництва, які полегшують соціальним працівникам та соціальним педагогам налагоджувати процеси спілкування, співробітництва з різними інституціями (формальними і неформальними), взаємної допомоги, неформального соціального контролю через співробітництво із сусідами. Координують систему соціальної роботи з дітьми та молоддю на муніципальному рівні, оскільки відповідальність за результат покладається на місцеві органи влади. Муніципальна політика, реалізується у різних муніципальних соціальних програмах за такими основними спрямуваннями: превенція; соціальна підтримка і соціальна допомога сім'ї (без вилучення дитини із сім'ї); інспекція у справах неповнолітніх; опіка.

Найбільша увага приділяється превенції як первинному рівню профілактики розвитку можливих несприятливих тенденцій у молодіжному середовищі, пов'язаних з формуванням деструктивних моделей поведінки та особистісних деформацій. До превентивної роботи активно залучається громадянське суспільство, зокрема волонтери та громадські організації. Відповідальність за ефективність здійснення інспекції у справах неповнолітніх та опіки над дітьми, що залишилися без батьківського піклування, чи пристарілих людей повністю покладається на соціальні служби.

Для надання фахової якісної допомоги соціальні працівники систематично набувають підвищення своєї кваліфікації в таких її формах, як індивідуальне консультування, тренінгова підготовка, на різних курсах, вечірніх семінарах, тематичних кружках та ін. Примітним є те, що з числа дипломованих спеціалістів соціальної сфери спеціалізація «соціальна робота з дітьми та молоддю» користується ве-

ликою популярністю – кількість студентів, що отримують освіту з цієї спеціальності у закладах вищої освіти складає 30-40% від загальної кількості бакалаврів соціальної роботи [24, с.8.].

На підставі здійсненого аналізу зарубіжного (європейського) досвіду у розвитку соціальної роботи, формування основних **тенденцій** у цьому процесі можемо класифікувати їх в авторському визначенні у певні **моделі** (табл. 1.1.):

Табл. 1.1

**Основні тенденції і моделі розвитку соціальної роботи в країнах Європи, їх співвіднесення**

	<i>Тенденції розвитку соціальної роботи</i>	<i>Моделі соціальної роботи</i>
1.	Формування в європейському просторі єдиної соціальної політики, але з урахуванням регіональної специфіки можливостей її здійснення	Адаптивна модель
2.	Децентралізація соціальних послуг	Мініципалітетна структурно-функціональна модель
3.	Посилення участі недержавного сектору у розв'язанні проблем громади та її окремих членів шляхом розвитку громадських організацій, волонтерського руху, поштової служби, зокрема листонош	Громадська модель
4.	Залучення членів родини до безпосередньої участі у процесі догляду і підтримки тих хто цього потребує	Модель зацікавленої участі
5.	Безпосередньої орієнтації на інтереси конкретних споживачів послуг та їхнього найближчого оточення	Адресна модель

Шляхом узагальнення нами також визначено такі **основні тенденції європейського досвіду** соціальної роботи з дітьми і сім'ями різних груп мігрантів:

- ☞ Домінуючими є 2 підходи, що сприяють інтеграції дітей-іммігрантів: загальношкільний і громадський підходи, які передбачають створення сприятливих умов для інтеграцію в нове соціокультурне середовище



та активне залучення у цей процес батьків, локальні служби і широку громаду.

☛ Цілісна модель інтеграції вибудовується у забезпеченні сукупності навчальних, соціальних та емоційних потреб. Розвиток соціальних навичок у дітей-іммігрантів втілений у навчальні плани, інтегровані в окремі предмети.

☛ Визначається 4 найбільш діючі практики соціальної роботи з дітьми-мігрантами:

1) Забезпечення стандартів якості щодо різних заходів приймання дітей та їх сімей (Німеччина);

2) Налагодження системи громадської, волонтерської опіки (Італія)

3) Модель соціального захисту дітей за безпосередньої участі приймаючої у громаді (Греція);

4) Превенція (у всіх країнах Євросоюзу).

В Україні форми і методи соціальної та соціально-педагогічної підтримки різних груп мігрантів, у тому числі вимушених переселенців, визначаються, переважно, по аналогії та з опорою на досвід зарубіжних країн. Разом з тим ведеться значна робота по його адаптації до регіональної специфіки й відповідності змісту причинам масового переміщення населення в межах країни, і пов'язаних з ними наслідкам.

У соціально-педагогічному контенті така робота має як свої особливості, так і труднощі. Це обумовлено специфікою знання в системах «людина – держава», «людина – людина», «особистість – громада», комплексним характером соціально-педагогічних проблем у переселенців на персональному та груповому рівні, завданнями зняття соціальної напруги у приймаючих громадах. Адже вимушені переселенці є ресурсом громад, які їх прихистили. А перспективи розвитку громад потребують глибокого осмислення процесів, які відбуваються всередині соціальних груп, що входять до їх складу. Така аналітика сприятиме як соціальному по-

розумінню й злагоді, так і подальшому розвитку міграційної теорії, теорії і практики соціальної роботи та соціальної педагогіки, імплементації їхніх положень у державну соціальну політику.

### **1.3. Проблеми інтеграції вимушених переселенців в Україні як феномен біфуркації ціннісних смислів реального життя та порушення ідентифікаційних структур особистості**

Отриманий соціальний і професійний досвід переконує, що в організації соціально-педагогічної підтримки вимушеним переселенцям необхідне чутливе ставлення до їхніх станів і базових потреб не тільки в первинних категоріях: *фізіологічних, екзистенційних* (безпеки, стабільності, потреби), *соціальних* (у спілкуванні, приналежності до колективу, спільній діяльності, співпричетності), *духовних* (у самовираженні, творчій самореалізації), *іміджевих* (у повазі, визнанні, особистісному і кар'єрному зростанні), а й похідних від них, які мають індивідуально-виражений характер. Вони містять ціннісний зміст, вимірювальний на рівні особистості та груп їхнього членства – малих і великих соціальних груп, держави вцілому. Процес задоволення базових потреб вимушених переселенців супроводжується труднощами порозуміння, невдоволенням, емоційними сплесками, протистоянням. Виникає питання: Чому?

За нашим уявленням, осмислення нинішніх суспільних процесів можливе на основі біфуркації, що розглядається сучасною наукою як методологія (метод) наукового пізнання складних суспільних явищ у періоди соціальних змін з метою створення об'єктивної картини світу чи певного суспільства. Термін «біфуркація» (від лат. *Bifurcus* — «роздвоєний») запозичений з теорії динамічних систем, яким позначали нелінійний розвиток (хаос) сукупності всіх можливих

станів певної системи, що може набувати непередбачуваної форми, інакше діяти, а на перетині інтересів та у періоди переходу в новий стан містити всі ознаки роздвоєння, внаслідок чого змінювати орієнтири у своєму розвитку, формуючи іншу систему [55; 56].

На підставі аналізу виникаючих соціальних ситуацій можна стверджувати, що процеси біфуркації завжди спостерігаються у середовищі різних видів мігрантів. **Біфуркація у вимушених переселенців** виникає внаслідок порушення звичних умов життя та пов'язаних з цим ідентифікаційних структур, що призводить до сприйняття ними свого життя у 2-вимірах — теперішньому і минулому — як неугожденного в ціннісних смислах з причини зміни його якісних характеристик.

Ідентифікаційну структуру особистості утворюють базові форми ідентичності, в числі яких родинно-сімейна, національна, етнічна, громадянська, регіональна, мовленнєва, соціально-культурна, гендерна, професійна, релігійна та інші значимі для людини ідентифікатори, які формуються у процесі її соціалізації та обумовленні приналежністю до окремих культур, соціальних груп, місця проживання і сфери функціонування. Ідентифікація виявляється у потребі особистості ототожнювати себе з іншими на основі спільних цінностей, духовних інтересів, переживань, умов буття. Якщо орієнтуватись на піраміду потреб А.Маслоу, то ідентифікація особистості відповідає її потребі у приналежності [49, с.488].

Проте є всі підстави робити висновок і про те, що у вимушених переселенців спостерігається суперечливе переплетення 2-х потреб:

1) потреби у відокремленні від негативно забарвленого минулого свого життя;

2) афіліації (від англ. affiliation – з'єднання, зв'язок) – потреби у приналежності до певної групи (у тому числі і

тих рідних і друзів, з якими з причин переселення виникли перервані зв'язки), бути у товаристві інших, встановлювати і підтримувати з ними спілкування, емоційно значимі й доброзичливі стосунки, тим самим отримувати задоволення від життя і підтримувати життєву активність. Блокування цієї потреби (як і розрив стосунків) викликає відчуття самотності, відчуження, фрустрацію (відчай).

За переліком базових форм та їх ціннісним змістом ідентичність особистості сприймається як простір конститування смислів її життя і є результатом тривалого процесу ідентифікації.

Перебігу процесу ідентифікації кожної людини сприяють такі основні його *механізми*, як:

- *Співбуття* в єдиному соціокультурному середовищі, яке формує систему ціннісних координат і виступає консолідуючим фактором ідентичностей, його інтегральною характеристикою. У відповідності до цього, людей, що проживають на спільній території, можна вирізнити (впізнати, ідентифікувати) за ментальними, мовними, поведінковими особливостями;
- *Соціальні настанови*, які ґрунтуються на стереотипах щодо норм співжиття, спілкування, поведінки. Вони задаються правовими, етичними нормами та моральними принципами певного соціального середовища і регламентують в ньому життя людини, її соціальну поведінку, ставлення до інших та до довкілля;
- *Емоційні почуття і переживання* щодо кожного із членів родини, друзів, сусідів, колег по роботі як значимих осіб для свого життя та представників близьких громад або ж малих груп (шкільної, вуличної, професійної, дозвіллевої);
- *Власний досвід* щодо спілкування і міжособистісної взаємодії в сім'ї, родині, різних громадах та групах

- членства, його сприйняття як більш позитивного чи більш негативного;
- *Сімейне та громадське виховання, стимулювання до «правильних» орієнтирів у житті.* Воно здійснюється через різні форми заохочення, стримування та покарання;
  - *Самопізнання, саморозвиток, самоосвіта, самовиховання* через поглиблення і набуття нових знань про саму себе, свій рід, соціальні ролі, довкілля, нові технології тощо;
  - *Залученість у різні види діяльності* (як спосіб розвитку власної активності, ініціативності, набуття компетентності, відпрацювання навичок і умінь міжособистісної взаємодії та різних видів діяльності, вироблення моделей поведінки, засвоєння соціальних ролей і якості їх виконання);
  - *Інформаційний вплив* (ЗМІ, комунікації з друзями, мережа Інтернет, маніпулятивні технології тощо).

Загалом ідентичність особистості багатопланова і багатовимірنا, оскільки аплікує в собі соціальну та індивідуальну ідентичності. Це пояснюється тим, що кожна особистість є членом певної спільності «Ми» як колективної ідентичності, утвореної з різних ідентичностей. З цієї причини ідентичність особистості формується і співвідноситься з різними ідентичностями як процес ототожнення з іншими і водночас виокремлення себе від них. І в цьому полягає складність її становлення. У вимушених переселенців цей процес ще більше ускладнений, оскільки їхня спільність «Ми» «розпадається» на щонайменше три:

- 1) усталену попередню (звичну);
- 2) тимчасову теперішню (нову, нестійку);
- 3) невизначену майбутню.

Проблема ідентичності особистості виявляється не тільки на рівні свідомості, але і в процесі пошуку нею свого

«справжнього «Я». Вона обумовлена тим, що у житті кожна особистість виконує кілька ролей, має різний життєвий досвід і виявляє різну здатність робити осмислений вибір та тим самим здійснювати самопроекування. Проте у вимушених переселенців відбувається звуження або ж трансформація переліку вже знайомих їм соціальних ролей, разом з тим актуалізуються потреби набуття нових соціальних ролей та якості їх виконання. На успішність їх освоєння значний вплив має фактор «тимчасовості».

Соціологічною та психологічною наукою доведено, що власна ідентифікаційна структура особистості як образ людини самої себе може змінюватись впродовж життя, по мірі того, як змінюються її цінності й пріоритети. Але ніколи не змінюється до кінця, а тільки частково, оскільки людина продовжує ідентифікувати себе зі своїм минулим, а оцінка реальності значною мірою обумовлюється її життєвим досвідом. На вербальному рівні на прикладі вимушених переселенців в Україні це може знаходити відображення і в таких самовизначеннях: «я чорнобилець», «я донецький», «я кримчанин» тощо).

Ідентичність як інтегральна динамічна система уявлень особистості про саму себе та значимих для неї людей є визначальною і в системі пов'язаних з цим переживань. Ядром ідентичності особистості є ціннісно-сміслова сфера, в якій базовими елементами визначаються цілі, цінності та смисли.

- ✓ *Цілі* визначають спрямованість розвитку, поведінки і діяльності.
- ✓ *Цінності* виявляються в уявленнях і ставленнях конкретної людини до самої себе, навколишнього світу і його подій, у поведінці, вчинках, діяльності.
- ✓ *Смисли* пов'язуються з уявленнями про сенс життя і є важливим елементом у формуванні в неї образу теперішнього та майбутнього життя в різних його вимірах.

У вимушених переселенців, як і в тій частині населення, яка залишилась у своїх домівках близько до зони бойових дій, спостерігається їх трансформація.

За оцінками психологів, зокрема А. Лук'янчук, у виступі на конференції-практикумі «Війна і мир: народження нових цінностей» (2015) досить точно було окреслено 2 феномени, характерні для людей, які тривалий час перебувають у ситуації невизначеності:

1. Феномен *«вивчена безпорадність»*. Для нього характерний стан байдужості, пасивності, зневіри у власних зусиллях і змінах на краще. Коли самі вже нічого не намагаються зробити для поліпшення свого становища, навіть якщо мають для цього можливості. Такий стан виникає на ґрунті вже набутого досвіду невдалих спроб впливати на негативні обставини свого життя і смиренного прийняття ситуації такою, як вона є. «У таких людей спрощується картина світу, тобто зміни на поведінковому рівні, знижується здатність нести відповідальність за свої вчинки, з'являються покірність, розгубленість і смиренність. І чим довше люди залишаються в такому стані, тим сильніше феномен *«вивчена безпорадність»* буде виражений».
2. Феномен *«стокгольмського синдрому»*. Він виявляється як спосіб приєднання до того, хто ближче. Виникає внаслідок стану, який розвивається під впливом сильного шоку і характеризується як покірність.

У тих, хто залишаються в зоні бойових дій чи прифронтовій зоні, він виявляється як захисна реакція внаслідок страху перед агресором і перед загрозою стати його жертвою (або ж під впливом вже здійснюваного щодо них насильства); «...у захисно-несвідомому травматичному зв'язку між жертвою і агресором... шляхом ототожнення себе з ними, співчуття, переймання його ідеї та намагання виправдовувати його дії» [28].

За нашим уявленням у вимушених переселенців, які переїхали на інші території, віддалені від військових подій, «стокгольмський синдром» розвивається з кількох причин: під впливом пережитого; внаслідок сприйняття оточуючого їх світу як агресивного; небажання з'ясувати хто правий, а хто винен в ситуації, що склалася; внаслідок нереалізованої потреби у приналежності. Здебільшого ці причини визначаються у комбінованому вигляді. Модель поведінки вимушених переселенців, обумовленої «стокгольмським синдромом», у нових громадах є досить поширеною. Вони може відрізнитися від тієї, якої дотримуються у середовищі, до якого є більша довіра (напр., у сімейному, друзів-однодумців, земляків).

У тих вимушених переселенців, які перебувають у ситуації невизначеності, невлаштованості, дезорганізації способу життя (внаслідок втрати житла, іншого майна, роботи та остраху за життя), певного роздвоєння між минулим і теперішнім, пошуку свого місця у новому соціумі і нових можливостей реалізації у свої соціальних ролях виникають передумови виникнення кризи ідентичності – стану, за якого відбувається протиставлення «своїх» «чужим».

Криза ідентичності виявляється як певний критичний ступінь неузгодженості чи суперечливості різних змістів або компонентів ідентичності, у не знаходженні людиною смислового зв'язку між образами минулого – теперішнього – майбутнього, що слугує для неї джерелом надмірної тривоги, дезадаптації, неконструктивних форм поведінки, порушення самоідентифікації і загрожує її базовому почуттю «неперервності особистості» та «неперервності свого життя». Процес трансформації ідентичності пов'язується з усвідомленням людиною невідповідності наявної в неї ідентичності новим вимогам реальності і супроводжується переоцінкою цінностей та новими вибором на цій основі ціннісних смислів. Ціннісну порожнечу, внутрішньо необ-



грунтовану доцільність свого існування спричинює девальвація цінностей та зміна значення тих соціальних категорій, через які вона звикла визначати себе і своє місце у соціумі (громадянин, фахівець, хороший сім'янин, турботливий батько, близький друг, сусід тощо). Для тих, у кого відбулись порушення в усталених уявленнях щодо цих категорій, це означає «втрату себе» або ж тимчасову соціальну дезорієнтацію.

У науковій літературі (О. Донченко, Д. Леонт'єв, М. Попова, О. Солдатова, Т.Титаренко та ін.) доведено, що криза ідентичності пов'язана з «Я-концепцією» особистості і може мати як негативний характер впливу, так і позитивні наслідки для життєвої ситуації людини та зростання потенцій її особистісного розвитку, самоактуалізації, пошуку нових можливостей і шляхів розв'язання проблем, перебудови ціннісно-сислової сфери. Продемонструємо це на прикладі двох сфер життя вимушених переселенців: соціально-культурної і соціально-правової (*табл.1.2*)

Табл.1.2.

**Можливості й ризики у розвитку життєвих ситуацій вимушених переселенців та конструювання їх ідентичності**

	Сфера	Можливості та ризики	На мікрорівні	На мезорівні
1.	<b>Соціально-правова сфера</b>	Можливості	Набуття права на соціальний захист, пенсійне забезпечення, проживання, першочергового працевлаштування; доступ до охорони здоров'я; пільгові програми	Правовий статус громадянина; юридичні гарантії
Ризики		Невдоволеність своїм статусом або невчасне його отримання; порушення прав, передбачених Законами	Зростання соціальної напруги	

2.	<b>Соціально-культурна сфера</b>	Можливості	Розбудова нових соціальних зв'язків; освоєння нових професійних знань і навичок; перекваліфікація	Поглиблення інтеграції; формування нової спільноти на локальному рівні
		Ризики	Втрата стабільності життя; стреси; складні умови проживання; труднощі адаптації; відчуття депривації; порушення структур ідентичності; обмежена комунікація; конкуренція; конфлікти з представниками приймаючих громад; формування «межової» ідентичності (ні там, ні тут); соціальне виключення	Втрата родинних зв'язків та прив'язаностей, з тими, хто не переселявся; конфлікти у приймаючих громадах (за місцем проживання, навчання, роботи, дозвілля); загроза розвитку інтолерантності; маргіналізація; повернення у місце попереднього проживання

Тож у багатьох випадках вимушені переселенці потребують не стільки реабілітації від пережитих стресів, скільки підтримки нової ідентичності та адаптації й інтеграції у нові соціальні умови, утвердження позитивних уявлень про себе.

Також існує обґрунтування того, що втрата ідентичності – це процес маргіналізації (Л. Шнейдер, 2018). З цієї точки зору можливо давати пояснення і щодо маргіналізації тих вимушених переселенців чи мігрантів взагалі, в яких втрата ідентичності пов'язана із втратою цілісності особистості, насамперед через втрату смислів, несформованість критеріїв ціннісного ставлення до життя, неможливість самоорганізації у життєвому просторі та блокування життєвої перспективи.

Для суспільства, в тому числі і приймаючого соціуму, ризик виникає тоді, коли криза ідентичності на індивідуальному (персоніфікованому) рівні набуває затяжного або ж радикального характеру. Це може призвести до формування

негативної ідентичності, тобто прийняття соціально небажаних ролей та ознак девіантної поведінки. Такий результат у розвитку соціальної ситуації зазвичай виникає тоді, коли людина не докладає значних власних зусиль у подоланні виниклих труднощів свого життя, втрачає віру у свої можливості щось змінити та виправдовує неможливість повноцінної самореалізації виключно зовнішніми факторами. В цьому разі в кризі ідентичності спостерігається «мотиваційна криза» (О.Андрєєва, 2004).

Криза виявляється в розгубленості, втраті орієнтирів для подальшого життя, побудови життєвої стратегії. За наявності мотиваційної кризи життєві цілі і моделі поведінки підпорядковуються стратегії виживання, яка, як переконає життя, може бути проявлена в 3-х достатньо різних видах:

- 1) в очікуванні змін на майбутнє, які для них будуть творити інші. У розвитку соціальної пасивності, безпорадності, споживацтва та засвоєння соціальної ролі прохача;
- 2) у намаганнях взяти від життя якнайбільше «тут» і «невідкладно»;
- 3) у зниженні толерантності до інших, їх «обезціненні», погіршенні стосунків з оточенням, у розвитку конфліктності й агресивної поведінки і спілкування.

Спільним у цих видах спостерігається підпорядкування ціннісно-сміслових (духовних) орієнтирів життя актуальним матеріальним та фізичним потребам людини. Таким чином мотиваційна криза спричинює для людини проблему її подальшого самовизначення.

Особливий ризик становить глибока особистісна криза, яка може призвести до втрати сенсу життя. Це неодноразово було підтверджено фактами занурення в алкогольну та наркозалежності, а також в актах самогубства серед різних груп вимушених переселенців в різних країнах, в тому числі і в Україні, зокрема вимушено переселених в інші місця про-

живання внаслідок ядерної катастрофи на Чорнобильській атомній електростанції.

Загалом у сучасному світі відбуваються різноспрямовані процеси. Вони чітко диференційовані У. Беком в таких векторах:

- ✓ посилення індивідуалізації (як форми звільнення від історично заданих соціальних норм);
- ✓ «стискання», ущільнення соціуму, коли більше дистанціювання між «Я» та «Іншими» вже практично стає неможливим.

Це посилює ризики як в особистому житті окремих людей, так і в середовищах їх перебування. Головні перешкоди консолідації найчастіше виявляються у відсутності адекватної культурної відповіді на соціальні виклики, зокрема у вигляді солідарних дій та шляхом згуртування громади (U.Bek, 1992).

Адже, окрім матеріальних негараздів переселенців, існує і моральна складова. Вона пов'язана зі стереотипним ставленням до них інших членів громади. Підтвердженням цьому є дані спеціально проведених досліджень, організованих Міжнародною організацією з Міграції і Європейською комісією, та їх обговорення на наукових конференціях і в міждисциплінарному вимірі.

Проте тут варто наголосити, що науковий дискурс щодо аналізування виниклої ситуації посилює увагу до адекватності добору й використання методик оцінки стану внутрішнього перебігу міграційного процесу, врахування його багатоаспектності, а, отже, багатовимірності та обґрунтованості висновків у прогнозуванні наслідків як для держави, зокрема її економіки і розвитку громадянського суспільства, так і в особистісному розвитку мігрантів.

Вагомий внесок у розвиток методики оцінювання міграційних процесів у контексті сучасних викликів зроблено Інститутом демографії та соціальних досліджень НАН Украї-

ни [13]. Так, за даними дослідження О.Балакіревої, з числа опитаних вимушених переселенців тільки 59% відповіли, що відчувають себе частиною громади [там же, с.78].

До основних причин соціального відторгнення вимушених переселенців у приймаючій громаді автори відносять брак їхньої участі в основних формах діяльності, доступної для більшої частини населення, а також невиправдані щодо них очікування самої громади. За їх оцінками основними ціннісними розбіжностями у вимушено переселених осіб та приймаючої громади визначаються такі, що пов'язані з ідентифікацією, а саме: культурно-мовленнєвою, регіональною, етнічною. Дослідники відмічають, що найбільшою мірою у переселенців з Донецької та Луганської областей виявляється «радянська ідентичність», найменшою – рівень усвідомлення національної приналежності, який вимірюється через гордість бути громадянином України. Як наслідок, на буттєвому рівні у суспільстві подекуди спостерігається застосування до жителів Сходу України принципу колективної провини. Прихованою, разом з тим глобальною причиною такого протистояння визначаються принципово якісні зміни в Україні щодо концептуальних засад, стратегії державного розвитку і громадянського суспільства [там же].

На підставі такого фундаментального дослідження Інституту демографії та соціальних досліджень НАН України та зробленого за ним висновків, а також за фактами безпосереднього спілкування автора з цільовою групою переселенців формується об'єктивне уявлення про те, що вимушені переселенці в нових умовах проживання зіштовхуються не тільки з труднощами врегулювання юридичного статусу, працевлаштування, влаштування побуту, але й зі складними проблемами і переживаннями з приводу кардинальної зміни життєвої ситуації, пристосуванням до нової ідеології та умов іншого соціального середовища, формування адекватної системи відносин та рольової поведінки у соці-

умі, інтеграції у нові кола соціальної взаємодії і малі групи, прийняття їхніх норм і цінностей. Цей процес супроводжується емоційними стресами, станами депривації, ризиками виникненням ізоляції, які знаходять відображення як у мірі прояву толерантності самих переселенців і приймаючої громади, так і в мірі їх взаємного відчуження, що сприяє маргіналізації переселенців. Значною мірою їх об'єднує не тільки «земляцтво», а й ментальна розгубленість, певна роздвоєність в існуючій ситуації: вже самим фактом переселення, вони стали ворогами так званих «республік» на Донбасі – там їх називають «зрадниками», «українами», «фашистами», «бандерами» тощо; разом з тим подекуди вони відчують недовіру з боку своїх співвітчизників за новим місцем проживання, які через стереотипні уявлення також сприймають їх за чужих («донецьких», «сепаратистів», «бандитів» «зрадників» тощо). Це суперечить їхній самооцінці й соціальним очікуванням. Подекуди ще існуючі глибокі протиріччя між колективними уявленнями та внутрішніми ціннісними переконаннями спричинюють кризу та трансформацію ідентичності вимушених переселенців, їх самосприйняття як «чужого серед своїх». Це підтверджується емпіричними дослідженнями.

Так, згідно даних моніторингу Інституту соціології НАНУ «Українське суспільство» – щорічного загальнонаціонального опитування населення, яке з 2015 року висвітлює динаміку змін у ставленні населення до внутрішньо переміщених осіб (ВПО) та оцінює суб'єктивний інтеграційний потенціал громад, які приймають вимушених переселенців, зроблено такі висновки:

- Пріоритетною територією розміщення вимушених переселенців (вимушено переміщених осіб – ВПО) в Україні є підконтрольні Україні райони Донбасу, що межують з зоною конфлікту, та Схід (Дніпропетровська, Харківська, Запорізька області);

- Загалом по Україні трохи менше третини опитаних особисто знайомі з тими, хто покинув свої домівки внаслідок нещодавніх подій у Криму та на Донбасі;
- Абсолютна більшість опитаного населення – 71% переконані, що більшість переселенців з Донбасу вважають себе громадянами України з такими ж правами і обов'язками, як і в інших. Проте 20% опитаних українців у цьому не впевнені, а на думку 8% – ВПО не вважають себе такими громадянами, як решта. Окрім того, з числа опитаних були свідками конфлікту між переселенцями та місцевими. Найбільше таких конфліктів спостерігалось на Донбасі (на це вказали 25% жителів). Як свідчать результати якісних опитувань (фокус групи), негативне ставлення приймаючих громад до переселенців подекуди спровоковане надмірною, часто подвійною. Підтримкою ВПО у прикордонних до зони бойових дій. Як свідчать результати якісних опитувань (фокус-групи), негативне ставлення приймаючих громад до переселенців на прикордонних до бойових дій територіях подекуди спровоковане їх споживацькою позицією, надмірною, часто подвійною підтримкою з боку місцевих та міжнародних організацій з гуманітарної допомоги [34].

У перші роки масового переміщення населення спостерігалася досить складна траєкторія розвитку ситуації у становищі вимушених переселенців і приймаючих громад (які є середовищем їх нинішнього перебування) як динамічних систем – вона містила ознаки роздвоєння і формувала якісно новий стан суспільства, який виник внаслідок порушення балансу між його внутрішніми і зовнішніми ресурсами, недостатньою готовністю до оперативного і якісного надання послуг у відповідь на комплекс соціальних проблем і викликів, у тому числі з причини недостатнього рівня розвитку

інфраструктури ринку соціальних послуг та недостатності належного державного фінансування відповідних проєктів.

Значний внесок у розвиток соціального відчуження між переселенцями і приймаючою їх громадою, зростання соціальної напруги зроблено маніпулятивними технологіями гібридної війни [17], спрямованими на дистанційний підрив національних інтересів шляхом активізації політичних провокаторів і кримінальних структур, засилля фейкової інформації деструктивного змісту, нав'язування заданих моделей політики і поведінки, маніпулювання масовою свідомістю представниками медіа, здійснення терактів та кібератак, повсякденної трансгресії (порушення соціальних норм співбуття, посилення у суспільстві агресії і жорстокості). Досить ефективними виявились технології «Множинності правд», створення різних легенд (напр., про розп'ятого хлопчика), підміни історичної правди (про Новоросію; заміну у Вікіпедії поняття «Київської Русі» на «Древнерусское государство») активізації емоційних реакцій (з метою блокування, маскуванню раціонального розуміння того, що відбувається), технологія формування й поширення образу Збройних Сил України як ворога, образу «чужого»; технологія напівправди (виривання інформації із загального контексту і її представлення в іншому контексті, що викривляє правду і її дезорієнтує у її тлумаченні), відвертої брехні та ін. Ефект досягався і досягається масовим включенням маніпуляцій в інформаційно-комунікаційні процеси, відсутністю діючої системи соціально-психологічного захисту від маніпулятивних впливів, слабкою сформованістю механізмів індивідуального психологічного захисту від них. Можливо робити висновок і про те, що основна причина успішності впливу багатьох маніпуляцій лежить у площині людського конфлікту, в якому також визначається біфуркація в одночасному оперті людини як на власні сили, так і підтримку від зовнішнього середовища, але з відсутністю їх узгодже-



ності у ціннісних смислах чи більшій довірі до зовнішніх ресурсів.

Проблема біфуркації спостерігається і у дітей із сімей вимушених переселенців – вона формується під впливом:

- власно набутого життєвого досвіду (однак його усвідомлення детерміноване віком дитини, її переживаннями і втратами);
- тривалістю часу, який діти перебували на окупованій території та проживають у новому місці поселення;
- під впливом батьків та інших членів родини, які мають власну оцінку подій і відверто в сімейному колі обговорюють ситуацію, в якій вони опинилися саме з власних переконань або маніпулятивно нав'язаних;
- наявних проблем адаптації та інтеграції за новим місцем проживання.

З цим пов'язується їх надмірна емоційна вразливість до різних ситуацій шкільного життя та виникаючі конфлікти у середовищі ровесників в нових громадах, або ж нечутливість, несприйнятливність переживань інших.

Соціально-педагогічна проблема криється в тому, що формується нове покоління, виховане на цінностях, які популяризує війна, під впливом маніпуляцій «гібридної війни» та за відсутності чітких орієнтирів і достатніх умов для формування відповідальної громадянської позиції. Війна як норму нав'язує агресію, насильницькі методи вирішення питань, дискредитує норми моралі, мирного діалогу. В цьому ризику як для перспективи розвитку громадянського суспільства, так і особистого розвитку дітей та розгортання сценаріїв їхнього особистого життя.

У цьому зв'язку викликають інтерес положення осмисленого способу життя, запропоновані А.Ленгле (Alfried Längle), австрійським психологом, психотерапевтом, автором нового напрямку у психотерапії – екзистенційного аналізу, сучасного терапевтичного підходу, який розробляєть-

ся на сприяння поглибленому розумінню того, що означає бути людиною, спрямовуючи увагу на духовний вимір життя, тим самим розкриваючи потенціал духовного зростання особистості. Запропоноване ним з точки зору екзистенційного аналізу людське буття розкривається в характеристиках «Світ» і «Я», які побуджують до пошуку його смислу і гармонізації. Воно (людське буття) визначається як:

- фундаментально діалогічне (люди потребують взаємин і злагоди з іншими, зі світом, прийняття, щирості, активності; перебувають у постійному діалозі між індивідуальною свободою та відповідальністю, між «Я» та «Іншими»);
- сповнене змістом (основу якого утворюють цілі, цінності, відчуття гідності, усвідомлення власної унікальності);
- динамічне (люди завжди знаходяться у пошуку, русі, розвитку).

Осмисленість життя – у здатності об'єднати себе зі світом. На реалізацію цієї ідеї спрямована і розроблена А.Ленгле система фундаментальних мотивацій, стратифікованих за чотирма рівнями:

1-й рівень: питання: «Чи можу я бути у цьому світі?» (мотивація: прийняти, витримати);

2-й рівень: питання: «Чи подобається мені жити?» (мотивація: на пошук сенсів життя);

3-й рівень: питання: «Чи маю я право бути таким?» (мотивація: на зміну себе на краще)

4-й рівень: питання: «Що я повинен зробити?» (мотивація: на майбутнє) [27].

За нашим уявленням, такі положення осмишеного способу життя, представленні А. Ленгле в базових характеристиках людського буття та мотивації до нього, містять значний потенціал в глибинному осмисленні та у вирішенні як проблеми біфуркації цінностей, так і ідентифікації та самоіден-

тифікації особистості. Елементи екзистенційного аналізу доречно використовувати і в наданні соціально-педагогічної підтримки вимушеним переселенцям.

В умовах нового поселення, у дітей із сімей вимушених переселенців, які пережили страхи і стреси, спостерігається ускладнений процес налагодження спілкування у незнайомих їм раніше групах ровесників за місцем навчання чи проживання. Пережитий травматичний досвід зробив їх більш вразливими та чутливими у порівнянні з іншими дітьми до впливу різних несприятливих чинників. За спостереженням спілкування у групах ровесників та з вибіркового інтерв'ю очевидно, що такі діти болісно реагували на те, що їх називали переселенцями. Почасти вони сприймають це як образу.

Разом із тим, статус вимушеного переселенця відкриває можливості для пільгового вступу до вищих закладів освіти України, а також для навчання за кордоном. З їх числа значна кількість дітей і молоді вже виїхала на навчання до Польщі та Чехії, і за, відгукami, у них, здебільшого, немає планів повертатися – подальшому вони уявляють своє життя і роботу за кордоном. На цьому прикладі проявляється дисбаланс в особистісному та громадянському інтересі на користь особистісного.

Так чином, точкою біфуркації проблем вимушених переселенців з причини російської агресії в Україні постають *ціннісні смисли* реального життя і соціального виховання, стрижнем яких є ідентифікація, соціальна адаптація, інтеграція, толерантність, громадянська позиція, захищеність, безпека дітей, компетентність, духовний розвиток. Названі цінності соціального життя формуються у процесі соціального виховання як контрольованого сегменту соціалізації на основі цілепокладання та реалізації науково-обґрунтованих умов. Зокрема, даний процес потребує моделювання щодо його здійснення на різних рівнях організації (чітко визначених орієнтирів у соціальній політиці; гарантій соціального

забезпечення умов життя переселенців); у безпосередній інформаційно-просвітницькій та виховній роботі з дорослими і дітьми; в різних соціальних групах (переселенців, приймаючих громад).

#### **1.4. Авторська Концептуальна модель соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців (інших груп мігрантів).**

Надання соціально-педагогічної підтримки вимушеним переселенцям, адекватної до ситуації соціального життя та актуальних потреб як самих переселенців, так і приймаючих громад, потребує не тільки їх цілісного осмислення, а й застосування комплексного підходу. Такі можливості відкриває метод наукового моделювання (англ. scientific modelling).

Розроблення моделі як схематичного представлення реального об'єкта соціального явища у системі його різних концептів та існуючих між ними зв'язків ґрунтується на заміщенні реальних об'єктів умовними зразками з описом їх структури, процесу функціонування у системі внутрішніх зв'язків та зовнішніх детермінантів.

Як зазначає Ф. Тарасенко, феномен моделювання розкривається в описі сенсу побудови та застосування моделей з метою досягнення мети суб'єкта в умовах певної інфраструктури (Ф. Тарасенко, 2012, с.9). Модель він визначає як системне уявлення, оскільки «поняття системи дозволяє дати кінцевий опис нескінченно різноманітної реальності» [там же, с. 12-15].

Основним принципом у побудові моделі визначається принцип цілісності, згідно якого представлена сукупність елементів структури моделі має бути достатньою для встановлення між ними відношень і зв'язків.

До таких конструктів відносяться і *концептуальні моделі* (схеми), які у класифікації моделей і способів моделювання складних систем характеризуються як структури модельованих систем, в яких відображено понятійний апарат, певна концепція, характерні властивості та причинно-наслідкові зв'язки, що визначають смислову структуру досліджуваного об'єкта предметної галузі. У наукових джерелах концептуальні моделі ще визначаються як *змістовні* – в них використовують тільки загальні поняття конкретної предметної області, а структура системи описується за допомогою матриць суміжності, тобто розглядається у множині вхідних і вихідних процесів та зв'язків суб'єктів [23].

Отже, за всіма ознаками модель визначається концептуальною лише тоді, коли в ній представлена множинність понять і зв'язків між ними, що визначають змістову структуру певного об'єкту чи процесу.

За такою логікою нами зроблено спробу сконструювати матрицю Концептуальної моделі соціально-педагогічної підтримки, а в її контексті – авторську Концептуальну модель соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців. У її побудові ми виходимо з того, що процес моделювання завжди є творчим процесом, обумовленим цілепокладанням у створенні специфічного конструкту, який має власну внутрішню структуру і вибудовується у контексті раціонально-теоретичного мислення. Така модель має сприйматися як джерело інформації про певний об'єкт задля його цілісного представлення (*мал. 1*).



Мал. 1.1. Матриця Концептуальної моделі соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців (інших груп мігрантів) у базових характеристиках.

За авторським визначенням **концептуальна модель соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців** (інших груп мігрантів) – це певна змістова модель процесу їх соціально-педагогічної підтримки, забезпеченого на основі взаємопов’язаних базових понять, які визначають його смислову характеристику, структуру, алгоритм, особливості здійснення, відображені у за-

гальній технології соціально-педагогічного супроводу і її варіативних часткових технологіях, сконструйованих у соціально-педагогічній парадигмі виховання, що утворюють виховний концепт, враховують актуальні соціальні потреби дітей із сімей вимушених переселенців, соціальне замовлення та спрямовані на рішення завдань виховання підростаючої особистості, її самовизначення в системі нових соціальних зв'язків у нових умовах проживання та щодо свого майбутнього. Дане визначення сформульоване на підставі розуміння того, що соціально-педагогічна підтримка супровід як специфічний вид роботи соціального педагога може розкриватися в різних технологіях його професійної діяльності, здійснюється з урахуванням існуючих актуальних проблем цільових груп з метою превенції чи (і) оперативної допомоги у їх розв'язанні, соціально-морального розвитку особистості, її саморозвитку та життєвого самовизначення.

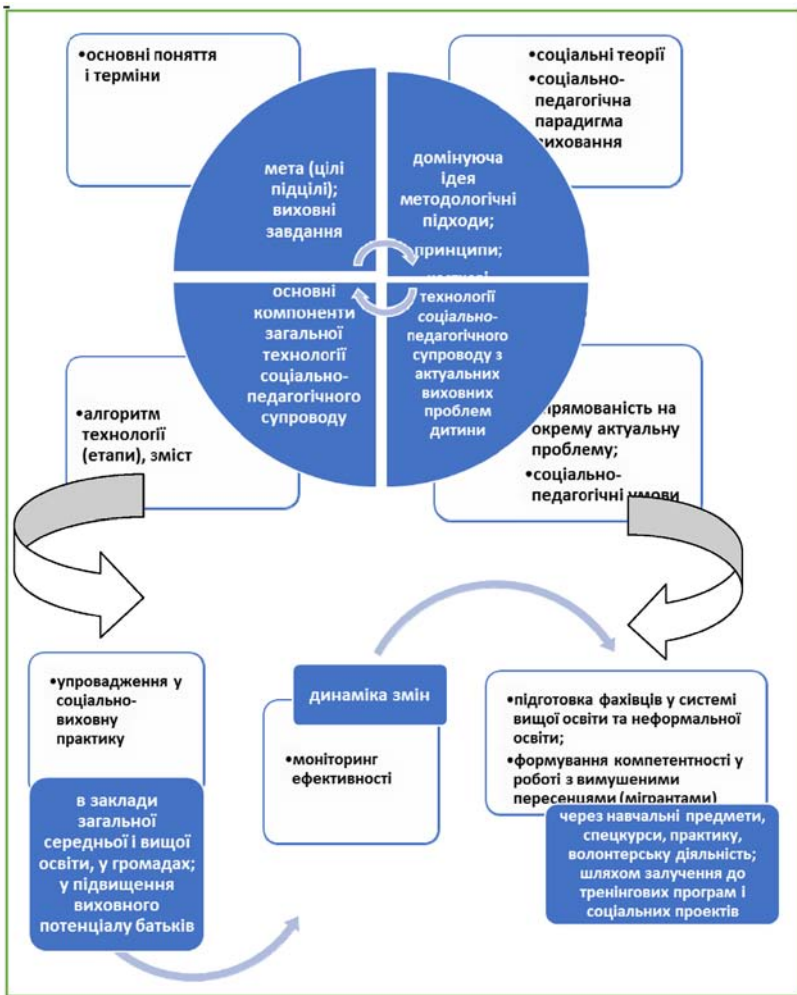
Процес авторського проектування Концептуальної моделі соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців орієнтований на врахування таких принципових позицій:

- ❖ модель задає пріоритети в соціальному розвитку дитини;
- ❖ дитина, яка має статус вимушеного переселенця, є активним суб'єктом соціально-педагогічного супроводу, а, отже, соціально-педагогічної взаємодії у колах її спілкування, в освітньому закладі та за місцем проживання;
- ❖ процес інтеграції дітей вимушених переселенців, як і процес їхньої соціалізації загалом, відбувається шляхом освоєння нового середовища перебування і потребує фахової підтримки у протистоянні факторам негативного впливу на них;
- ❖ в основу розроблення моделі покладається універсальна схема, яка, з урахуванням соціальної ситуації

та актуальних потреб розвитку окремих дітей або груп їхнього членства, котрі перебувають під супроводом, може наповнюватись конкретним змістом, у тому числі індивідуального призначення;

- ❖ модель соціально-педагогічного супроводу вибудовується на компетентнісному підході;
- ❖ у моделі соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців необхідно враховувати сукупність *об'єктивних* та *суб'єктивних* факторів:
  - *об'єктивні фактори* пов'язані з реальною системою соціально-педагогічної діяльності, організацією соціально-педагогічного середовища та алгоритмом педагогічної дії, спрямованої на досягнення позитивних результатів;
  - *суб'єктивні фактори* пов'язані з готовністю педагогів до здійснення супроводу дітей цієї цільової групи (мотивація, компетентність, креативність).
- ❖ у процесі моделювання відображаються найбільш істотні властивості об'єкта моделі у вирішенні поставленої мети.
- ❖ кожна модель є неминуче неповною і досить загальною, допускає при необхідності включення до її складу інших моделей (структурно-функціональних, упрощення), концептів та їх комбінацій, інших понять, конкретизацію мети. Тому початковий опис моделі може уточнюватися і доповнюватися, а сама модель набувати вигляду багаторівневої структури (*мал.2*).





Мал. 1. 2. Концептуальна модель соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців (інших груп мігрантів).

- ❖ Модель можливо представити у вигляді безлічі величин (що описують процес функціонування реальної системи). До прикладу:
- ✓ як сукупність вихідних характеристик системи;

- ✓ як сукупність внутрішніх (власних) параметрів системи;
- ✓ як сукупність впливів зовнішнього середовища.

Такі доповнення можуть бути включеними в одну систему, тим самим задавати більш широке уявлення про сам процес та те, що його обумовлює.

Конкретизуємо змістові характеристики основних структурних концептів концептуальної моделі соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців.

✓ Основними **поняттями і термінами авторської** Концептуальної моделі соціально-педагогічного супроводу визначаються ті, що визначають предметне поле професійної діяльності і його специфікацію: *соціально-педагогічна парадигма; соціально-педагогічна підтримка, соціально-педагогічна підтримка дітей із сімей вимушених переселенців* в авторському формулюванні.

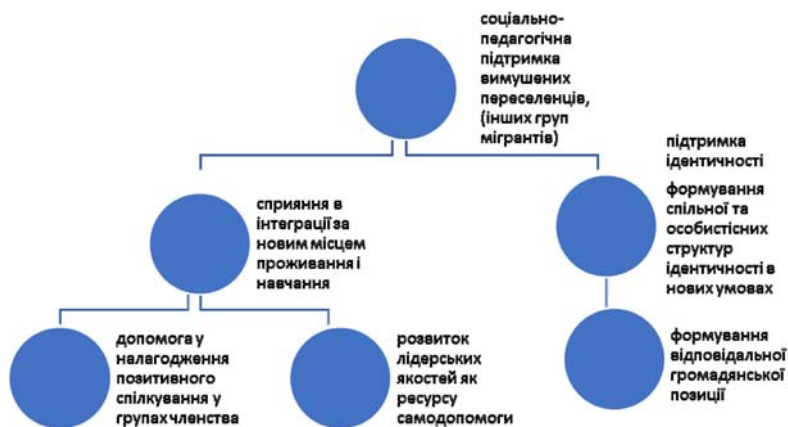
**Соціально-педагогічна парадигма виховання** – це система домінуючих ідей, методологічних підходів, понять і ціннісних критеріїв, що визначають смислоутворювальні та інтегративні характеристики знання, його специфіку, задають світоглядну модель постановки проблеми та її практичного рішення у теорії і практиці соціально-педагогічної діяльності в певний період розвитку суспільства.

**Соціально-педагогічна підтримка** – це соціально-педагогічна діяльність, яка вибудовується навколо соціально-значущих цілей і цінностей, спрямована на допомогу особистості чи групі осіб у соціальній адаптації та інтеграції до соціуму, оптимізацію умов середовищ їх перебування з метою позитивного розвитку, подолання труднощів соціалізації, профілактики негативних соціальних явищ, активізації громади у цьому процесі.

**Соціально-педагогічна підтримка дітей із сімей вимушених переселенців** – це соціально-педагогічна діяльність, спрямована на допомогу їм в успішній адаптації

до нових умов поселення та інтеграції у приймаючу громаду, активізацію зусиль самодопомоги, розвиток гуманістичної і патріотичної свідомості, відповідальної громадянської позиції, сприяння в позитивній соціалізації та самореалізації.

✓ Ми дотримуємося думки, що у моделюванні складної, багатоаспектної системи продуктивною сприймається ідея використання методу дерева цілей, який вперше був запропонований У. Черчменом (1957). Дерево цілей вимальовується шляхом визначення ієрархічної структури внаслідок розчленування загальної цілі на підцілі та визначення їх аксіологічного змісту, адже опис соціальних явищ і процесів, завжди пов'язується з визначенням ціннісного смислу. Візуалізація ієрархії **цілей** запропонована нами на мал.3.



Мал. 1.3. Конструкт цілей підтримки дітей із числа вимушених переселенців (інших груп мігрантів) у соціально-педагогічній парадигмі виховання:

Таким чином, у пропонованій концептуальній моделі мета є певним конструктом, утвореним із стратегічної цілі і тактичних цілей (підцілей) підтримки дітей із числа вимушених переселенців та інших груп мігрантів у соціально-пе-

дагогічній парадигмі виховання: *стратегічна ціль* полягає у соціально-педагогічній підтримці вимушених переселенців.

Вона конкретизується в 2-х лініях *підцілей* (тактичних цілей), які містять ціннісно-орієнтаційний виховний зміст та вказують на шляхи досягнення стратегічної мети:

I. 1) сприяння вимушеним переселенцям в інтеграції за новим місцем проживання і навчання;

2) допомога у налагодженні позитивного спілкування у групах членства;

3) розвиток лідерських якостей як ресурсу самопомоги;

II. 1) підтримка ідентичності;

2) формування відповідальної громадянської позиції.

Цілі визначають *виховні завдання*, які розробляються з урахуванням соціального запиту, вікових можливостей та індивідуальних потреб дітей, потенціалу середовища, можливостей їх рішення у визначений термін та наявними ресурсами.

Наукова обґрунтованість запропонованої концептуальної моделі обумовлена покладеними в її основу *соціальними теоріями* (соціальної адаптації особистості, конфлікту, девіації, соціокультурної теорії соціальних змін, комунікативної та ін.), концептуальними ідеями вітчизняного та міжнародного досвіду підтримки дітей і сімей переселенців із зон військового конфлікту, екологічних та техногенних катастроф. Зокрема положень щодо:

✓ розуміння соціалізації як процесу і результату адаптації та інтеграції індивідів у соціальні середовища та кола соціальної взаємодії шляхом інтеріоризації їх цінностей, а також засвоєння соціальних норм і ролей, набуття знань і навичок, необхідних для успішного функціонування у суспільстві (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Г.Спенсер);

✓ розуміння інтеграції як існування між людьми систем прав і обов'язків, що поєднують їх одне з одним

на перспективу (Е. Дюркгейм), як механізму, який забезпечує солідарність членів суспільства і необхідний рівень їх лояльності відносно одне одного й системи в цілому у процесі спілкування, сумісної діяльності і міжособистісної взаємодії (Е. Гідденс, Т. Парсонс);

- ✓ визначення головними факторами соціальної інтеграції системи інституалізованих цінностей і морального виховання (Е. Дюркгейм).

**Методологічні підходи:** системний, комплексний, оптимізаційний, культурологічний, технологічний. Основні **принципи** соціально-педагогічного супроводу відображують загальний гуманно-демократичний підхід до роботи з сім'ями і дітьми, що опинилися в складних життєвих обставинах. До таких віднесено: середовищної обумовленості; педагогізації середовища; уваги до потреб дитини і її сім'ї; розвитку; варіативності; коректності спілкування; доцільності у виборі методів соціально-педагогічної роботи; суб'єкт-суб'єктної взаємодії; опертя на позитивний соціальний та педагогічний досвід; міждисциплінарності; партнерства.

Вважаємо, що є підстави пов'язувати зміст Концептуальної моделі соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців та інших груп мігрантів із систематизованими знаннями, необхідними фахівцю для орієнтації у процесах, які мають технологічний характер. Оскільки зміст та алгоритм соціально-педагогічної підтримки найбільш чітко й цілісно розкривається у цілеспрямовано розроблених технологіях, адекватних до наявних проблем, поставлених цілей та очікуваних результатів. Тому з певним допущенням концептуальну модель соціально-педагогічного супроводу можна співвідносити із концептуальною моделлю професійної діяльності компетентного соціального працівника.

Схематично це представлено нами на (мал. 4).



*Мал.1.4. Співвіднесення технології супроводу із концептуальною моделлю професійної діяльності компетентного соціального працівника*

### **1.5. Технологічний підхід в обґрунтуванні підтримки у соціально-педагогічній парадигмі виховання та особливостях технології соціально-педагогічного супроводу**

Технологічність постає домінуючою характеристикою професійної діяльності в системі сучасної соціальної та соціально-педагогічної роботи, відповіддю на:

- ✓ швидку зміну соціально-економічних і соціально-культурних умов життя;
- ✓ соціальні запити і актуальні потреби груп та осіб соціального ризику;
- ✓ необхідність певної стандартизації у чіткому конструюванні послідовності таких процесуальних дій,

які можуть забезпечити як досягнення поставлених цілей, так і сприяти підготовці компетентних фахівців в умовах освітнього процесу.

Технологічна підготовка (а в результаті – технологічна підготовленість) майбутніх соціальних працівників/соціальних педагогів є складовою професійної підготовки і передбачає набуття технологічної компетентності, яка представлена когнітивно-творчою здатністю до конструювання діяльності та професійного вдосконалення. Вона також виявляється в аналітичних, прогностичних, ціннісно-сміслових, комунікативних, методичних характеристиках фахівця соціальної сфери.

На практиці це передбачає:

- ✓ Вміння визначати потребуєчі цільові групи та актуальні соціально-педагогічні проблеми.
- ✓ Здатність до аналізування і систематизації на науковій основі вже існуючого практичного досвіду у рішенні різної складності соціально-педагогічних проблем, особливостей його набуття та можливих перспектив подальшого використання, в тому числі у змінених умовах.
- ✓ Комплексне рішення соціально-педагогічної проблеми.
- ✓ Здатність до співвіднесення суто професійних інтересів з державними;
- ✓ Чітке розуміння особливостей тих, на кого дана технологія спрямовується;
- ✓ Чітке визначення мети і завдань, які можуть бути досягненні з використанням технології.
- ✓ Вибір найбільш ефективних технологій або ж конструювання нової за певним алгоритмом та відносно конкретної проблеми.
- ✓ Створення сприятливих умов для розвитку окремих особистостей та груп їхнього членства.
- ✓ Мінімізацію впливів несприятливих факторів.

- ✓ Оптимальне використання наявних ресурсів та специфічних умов тих середовищ, в яких та чи інша технологія упроваджується.
- ✓ Аналізування досягнутої міри ефективності упровадження технології.

Таким чином, технологічність є свідченням переходу як освіти, так і практики на нову сходинку наукомісткості процесів, зокрема відображенням стилю науково-практичного мислення у конкретній предметній галузі.

Разом з тим є підстави стверджувати, що всі соціальні та соціально-педагогічні технології містять ознаки міждисциплінарності, оскільки ті явища, які досліджує соціальна педагогіка, яка орієнтована на їх покращення (оптимізацію), як і всі процеси, що відбуваються на глобальному та середовищному рівні, вписуються у загальну картину світу і підпорядковуються універсальним законам діалектики, а саме: закону взаємного переходу кількісних змін у якісні (все набуває визначеності через взаємодію, взаємозалежність, суперечливість своїх зовнішніх і внутрішніх властивостей, кількісних та якісних характеристик, котрі існують об'єктивно), закону єдності і боротьби протилежностей (всі предмети, явища, процеси мають суперечливі моменти і тенденції розвитку, які борються й взаємодіють між собою) та закону заперечення-заперечення, який визначає процес розвитку (суперечність полягає у єдності протилежностей, одночасного існування і зв'язку старого, що стримує подальший розвиток і утвердження нового). Отже, соціальні явища є складними, багатовимірними і потребують комплексного підходу до їх осмислення та рішення. Це чітко підтверджується і на прикладі міграційних процесів та життя мігрантів різних груп, їх інтеграції у нові спільноти на нових місцях поселення.

Технологічний підхід в освоєнні соціальної проблематики можливостями соціальної педагогіки і соціальної роботи



вирізняється ціннісно-смісловим змістом, який дозволяє за технологічним процесом бачити і розуміти цінність людини з її проблемами, інтересами, цінностями. Соціально-педагогічна технологізація по своїй суті є процесом оптимізації соціального простору, подолання його розбалансованості на основі творчого перетворення соціальної дійсності на більш позитивне, підвищення виховного потенціалу різних середовищ, активізації міжособистісної і міжгрупової взаємодії позитивного змісту, особистісного зростання (шляхом мотивування, навчання, підтримки, формування базових соціальних цінностей, компетентності й соціально-значущих якостей).

Питання технологізації соціальної і соціально-педагогічної діяльності тісно пов'язане з рядом цілеспрямованих операціональних дій. У розроблення технологічного підходу в соціальній роботі та соціальній педагогіці значний внесок зробили такі зарубіжні вчені, як Л.Андерсон, Т.Гімберт, В.Вейдемейер, П.Мітчел, К.Поппер, Н.Стефанов та ін.

У наукових працях технологія соціальної діяльності розкривається у 2-х контекстах:

- 1) Як система знань щодо організації дійсності, пов'язаної з виконанням етапів, операцій, заходів і використанням методів по формуванню соціальних явищ або ж їх бажаної якості.
- 2) Як технологізація цих знань у процесі діяльності, яка виражається в діях, відповідних до вимог конкретних ситуацій та потребуючих груп і умов специфічних середовищ.

Проте питання технологізації соціальної і соціально-педагогічної діяльності тісно пов'язане з рядом цілеспрямованих операціональних дій.

Технологічність підходу в контексті обґрунтування операціональних дій також узагальнено может бути поясненою в 2-х домінуючих позиціях, зокрема щодо:

1. Оптимальної побудови певного цілеспрямованого процесу, відповідної до технологічного (тобто, з дотриманням певного алгоритму, який задає його структуру як у компонентному представленні, так і щодо послідовності здійснення самих дій).
2. Використання певного набору засобів діяльності, дібраних з урахуванням очікуваних результатів (на досягнення поставленої мети).

На підставі узагальнення стану технологізації соціальної практики як професійної діяльності соціальних працівників/ соціальних педагогів пропонуємо визначати такі універсальні структурні компоненти, які повинні бути присутніми у будь-яких технологіях соціального спрямування, а саме:

- ✓ *інформаційний компонент* (може містити варіативні частини з метою представлення уявлення про актуальність технології, особливості потреб цільової групи, мету, завдання тощо);
- ✓ *методологічний компонент* (принципи реалізації технології);
- ✓ *процедурно-технологічний компонент* (все, що пов'язане з процесуальною частиною технології: форми, методи цілеспрямованої діяльності та методи контролю, засоби, алгоритм самого процесу, форми презентації);
- ✓ *комунікативний компонент* (особливості взаємодії у системах «Я-Я», «Я-ТИ», «Я-ВОНИ», «МИ», «МИ-ВОНИ»);
- ✓ *узагальнювано-підсумковий компонент* (обґрунтування міри ефективності впровадженої технології шляхом аналітичного опрацювання динаміки змін об'єкта та отримання зворотного зв'язку у процесі її практичної реалізації на різних етапах розроблення й впровадження за визначеними критеріями).

Науково обґрунтована технологія розробляється й презентується у єдності наукової, формально-описової та процесуальної складових. Для практичних працівників вона має давати відповідь на питання «Як це зробити?», пропонує певний порядок дій, їх етапної послідовності. Соціально-педагогічна технологія завжди спрямовується на вирішення соціально-педагогічної проблеми та залучення до цього процесу не тільки педагогів, а й представників різних рівнів громад.

У сучасній соціально-педагогічній практиці розробляються та використовуються різноспрямовані технології різної міри їх організації, упровадження (макро-, мезо-, мікротехнології) та складності. Їх класифікують на підставі різних критеріїв. Найбільш узагальнено такі технології можливо представити як:

- *спеціалізовані* (відносно проблемного поля та з урахуванням знанневої специфіки соціального знання, в галузі якого вони розробляються).
- *цільові* (на кого саме технології спрямовуються: дітей, молодь, батьків, інших фахівців, представників громадського суспільства та ін., з урахуванням їхніх актуальних потреб, специфічних характеристик та особливостей);
- *предметної направленості* (за яким напрямом розроблені: адаптації, інтеграції, корекції, профілактики, реабілітації, ресоціалізації тощо);
- *змістові* (на рішення яких саме конкретних проблем визначених цільових груп спрямовуються: сімейних, міжособистісних, групових, міжгрупових);

Проблеми вимушених переселенців в Україні, як і специфічні особливості цієї цільової групи, стали предметом наукового інтересу в дослідженнях з соціології, психології, педагогіки – в межах їх специфіки вже розроблено значний науково-методичний інструментарій на їх підтримку.

Це спонукає до онтологічного розведення таких понять, як соціальна підтримка, психологічна підтримка та соціально-педагогічна підтримка, які у наукових джерелах почасти ототожнюються на понятійному рівні або ж розкриваються у схожих характеристиках. З цією метою окреслюємо їх принципові відмінності в узагальнених визначеннях:

❖ **соціальна підтримка** (піклування) – це система заходів, спрямованих на соціальний захист та надання допомоги громадянам, які тимчасово опинилися у важкому економічному становищі, шляхом матеріального забезпечення за рахунок державного та місцевого бюджетів, інших джерел фінансування через надання їм необхідних коштів, кредитів та інших пільг на навчання, перенавчання тощо (С.Прилипко (2007), А. Халецька (2010), А. Капська (2015), Л. Кривачук (2011), О. Ярошенко (2009) та ін.

❖ **психологічна підтримка** – це професійна діяльність психолога, вид психологічної допомоги, спрямований на зняття гостроти негативних переживань, підтримку впевненості особистості у подоланні її життєвих труднощів та в міжособистісній взаємодії шляхом використання комплексу психологічних методів і способів у зменшенні її емоційного дискомфорту та мобілізації внутрішніх ресурсів особистісного «Я». Основні напрями психологічної підтримки: психологічне консультування, психотерапія і психологічна корекція, психологічна допомога, психологічний супровід (на підставі чіткого розуміння їхніх психічних станів). Важливою ланкою роботи психолога є також підтримка при кризових станах, підтримка дітей з порушеннями розвитку та їхніх батьків (І.Борисова, З.Кісарчук, К.Левченко, Л.Литвиненко, М.Омельченко, В.Панок та ін.).

Зважаючи на те, що соціально-педагогічна підтримка у наукових джерелах почасти не тільки підмінюється іншими

видами підтримки та розкривається у контексті соціального захисту дітей, який є тільки одним із видів такої підтримки, пропонуємо авторське визначення даного виду діяльності.

❖ **соціально-педагогічна підтримка** – це соціально-педагогічна діяльність, яка вибудовується навколо соціально-значущих цілей і цінностей, спрямована на допомогу особистості чи групі осіб у соціальній адаптації та інтеграції до соціуму, підвищення виховного потенціалу та оптимізацію умов середовищ їх перебування з метою сприяння в позитивного розвитку, подолання труднощів соціалізації, профілактики негативних соціальних явищ, девіантних форм поведінки та активізації громади у цьому процесі (Авт.).

Семантичний і педагогічний зміст соціально-педагогічної підтримки, особливості її здійснення розкрито нами стосовно дітей, учнівської молоді, сімей у складних життєвих обставинах та сімейного виховання у місцевих громадах [41].

Залежно від рівня складнощів проблеми до соціально-педагогічної підтримки потребуючих можуть бути залучені: шкільний соціальний педагог; соціальний педагог, який працює у сфері соціальних послуг, соціальних служб і спеціалізованих центрів, в органах місцевого самоврядування у громадах, в неурядових організаціях; соціальний працівник; практичний психолог; мультимедійна команда (утворена з числа різних фахівців (соціальних працівників, педагогів, соціальних педагогів, психологів, медиків, юристів); ровесники (за місцем навчання, проживання, дозвілля).

За особливостями здійснення соціально-педагогічна підтримка може здійснюватися як:

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія (у безпосередньому спілкуванні фахівця з дитиною на індивідуальному рівні);
- полісуб'єктна взаємодія (у різних видах групової роботи).

Також соціально-педагогічна підтримка може бути зреалізована у різних інших формах діяльності, а саме:

- соціально-педагогічної допомоги (у розв'язанні проблем соціально-педагогічного характеру чи їх запобіганні; координації взаємодії з іншими соціальними інституціями; представлення інтересів дитини в органах опіки та піклування, а також органах ювенальної юстиції тощо; залежно від суб'єктності супроводжувального, міри його самостійності);
- соціально-педагогічного захисту (в ситуаціях різних видів булінгу і мобінгу);
- кризового втручання (в ситуаціях домашнього насилля, неналежного виконання батьківських обов'язків, інших екстремальних ситуацій, де виникає загроза здоров'ю і життю дитини);
- соціально-педагогічного консультування (щодо особливостей виховання дітей різного віку та можливостей підвищення виховного потенціалу батьків);
- соціально-педагогічного супроводу (шляхом тьюторингу як форми наставництва; супроводу дитини з особливими освітніми потребами; у здійсненні цілеспрямованого процесу на формування якостей особистості) та іншого.

***Соціально-педагогічний супровід** – вид професійної діяльності, соціально-педагогічна технологія, спрямовані на створення сприятливого для дитини середовища її перебування, підвищення соціального статусу в групі й гармонізацію міжособистісних відносин, профілактику різних видів насилля і маргіналізації, розвиток її соціальних якостей, громадянської позиції, соціальної компетентності (Авт.).*

Основними компонентами технологічного процесу постають цілі, збір та аналізування інформації, її аналітичне опрацювання з метою вироблення плану діяльності, чіткого формулювання завдань і визначення можливих етапів їх

досягнення (отримання проміжних результатів), добір адекватного інструментарію (заходів, методів і прийомів впливу) та оцінки його ефективності у досягненні поставленої мети (критеріїв, діагностичних методик).

Зважаючи на особливу чутливість до соціальних проблем і способів їх рішення технології здійснення соціально-педагогічної підтримки дитини, як і сімей та інших вразливих категорій і груп населення, потребують опори на етичні норми соціально-педагогічної діяльності, які сформовані на ціннісних ставленнях і добираються з урахуванням її актуальних соціально-педагогічних проблем, завдань соціального розвитку, соціальних очікувань. Що передбачає знання вікових та індивідуальних можливостей дитини, розуміння її актуальних потреб, віру в здібності дитини, опертя на її потенційні можливості; підтримку самостійності у подоланні перешкод; сприяння в самореалізації у кращих потенціях, згоду дитини на допомогу (добровільність) та залученість до цього процесу батьків чи інших значимих осіб з її референтних груп [там же, С. 5-21].

Таким чином, соціально-педагогічній технології підтримки необхідні:

- діяльнісний характер та діалогічність – процес, у якому той, на кого спрямовується така підтримка, займає активну життєву позицію і виступає джерелом не тільки соціальної рефлексії, а й саморефлексії;
- обов'язкове врахування специфіки цільових груп та їхніх актуальних проблем і потреб, завдань соціального виховання, а також мікроклімату групи (середовища), де така технологія реалізується, суб'єктивних характеристик тих, на кого технологія спрямовується (особливо, якщо вона мікро – та індивідуального рівня упровадження);
- визначений та соціально прийнятний спосіб досягнення особистісних і суспільних цілей;

- стратифікація цілей – розчленування стратегічної цілі на підцілі, з урахуванням можливостей їх поетапного досягнення;
- попереднє планування, розроблення заходів та їх апробація;
- оцінка ефективності й моніторинг.

Можемо говорити про існування таких соціальних технологій, які успішно себе уже зарекомендували не тільки у практичній діяльності, а й в освітньому процесі, у підготовці фахівців соціальної сфери. До їх числа відноситься і технологія case-study, яка вибудовується у контексті проблемно-ситуаційного аналізу конкретних ситуацій (англ. case – випадок, ситуація). У професійному колі вона також відома під назвою «метод конкретних ситуацій». Дана технологія є досить ёмкою аналітичною технологією, для якої характерні синергія, моделювання, розвивальний контент, активізація мисленнєвої діяльності, орієнтованої на успіх та формування компетенцій щодо оптимального поведіння в різних ситуаціях. Особливий ефект має у командній роботі фахівців, сфокусованих на виборі необхідного, найбільш адекватного та прагматичного варіанту рішення у певному алгоритмі.

Особливо перспективним є використання технології case-study в підготовці майбутніх фахівців у процесі університетської освіти та післядипломної перепідготовки як технології колективного розвивального навчання і певної дослідницької діяльності, зокрема у процесі як аналізування пропонованих ситуацій, так і за результатами їх програвання у рольових іграх.

Нетрадиційність даної технології виявляється, насамперед у тому, що:

- аналізування ситуації забезпечується у співпраці як команди фахівців (майбутніх фахівців), так і у безпосередній професійній діяльності фахівця і того,



- хто потребує допомоги. У такий спосіб реалізуються принципи суб'єкт-суб'єктної взаємодії і партнерства;
- предметом аналізування є конкретні життєві ситуації, які детерміновані численними не тільки суб'єктивними, а й об'єктивними факторами, а, отже, не мають однозначного рішення і можуть бути розв'язаними у кількох варіантах;
  - процедура використання методу передбачає не стільки оволодіння готовим знанням як саме треба діяти, а й його вироблення у процесі співтворчості. Тим самим знімається проблема авторитаризму, нав'язування та відкриваються перспективи до творчості, креативного характеру соціально-педагогічної діяльності;
  - відкриває можливості врахування персоніфікованого (індивідуального) травматичного досвіду тих, хто потребує підтримки;
  - сприяє розвитку як професійної компетентності фахівців, так і збагаченню ціннісних смислів, розвитку соціально-значущих якостей, виробленню конструктивних життєвих позицій і моделей поведінки у всіх залучених у дану технологію;
  - дослідницька стратегія використання технології case-study передбачає вироблення певного алгоритму дії для даної проблеми та обґрунтування цілеспрямованої професійної діяльності.

Соціально-педагогічна підтримка також може бути представленою іншими технологіями різної спрямованості та міри складності, які вирізнятимуться певною специфікою, залежно від сфери їх упровадження та вікових (інших) особливостей тих, на кого вони спрямовуються: в інституційних установах (освітніх закладах різних рівнів і призначення; в оздоровчих літніх таборах, закладах охорони здоров'я (по можливості); установах соціального захисту (цетрах соціального обслуговування, соціально-реабілітаційних це-

трах та ін.), у сфері дозвілля (педагогічна анімація, неформальна освіта). До цього процесу можуть бути залучені ЗМІ (як приклад, безкоштовна служба національної «Гарячої лінії» (в т.ч. Дитяча, з попередження домашнього насильства, торгівлі людьми та гендерної дискримінації), організаторами яких є Міністерство інформаційної політики України та громадська організація «Ла Страда-Україна».

За рівнем обґрунтування та наукоємності соціально-педагогічна підтримка як технологія може бути більш загальною і частковою (більш конкретною). А технологія більш високого рівня узагальнення може містити інші, часткові технології – така концептна форма представлення соціально-педагогічної підтримки дозволяє її конкретизувати на рівні вузько визначеного проблемного поля, розкривати як технологію в іншій технології за принципом «знання в іншому знанні», в тому числі в інноваційних ідеях та відносно специфічних умов їх реалізації [8, с.34-35].

Прикладом такої технології в технології сприймається гейткіпінг (загальна технологія), який реалізується на основі часткових технологій ведення випадку, оцінки потреб дитини, кризового втручання, вилучення дитини із несприятливого сімейного середовища і влаштування у сприятливі сімейні середовища. Названі часткові технології можуть реалізовуватись також і як самодостатні (Алексеевко Т.Ф., 2018; Енциклопедія для фахівців соціальної сфери, 2012).

Зважаючи на специфіку соціальної педагогіки, її соціальне призначення інноваційна ідея соціально-педагогічної підтримки дітей, що мають статус вимушених переселенців (чи інших груп мігрантів), за нашим баченням, може бути розкритою у *соціально-педагогічній парадигмі виховання*, яка знаходить у наших працях послідовне обґрунтування в концептуально-провідних ідеях щодо чотирьох процесів, які відбуваються у різних типах соціальних середовищ під впливом спеціально організованої соціально-педагогічної

діяльності. До таких процесів відносимо позитивну соціалізацію особистості, оптимізацію її соціального розвитку, інтеграцію, педагогізацію середовища. У єдності цих процесів враховуються особистісні та середовищні фактори виховання, в тому числі їх поліфакторність та полісуб'єктність. В рамках даної парадигми визначаються і основні механізми соціально-педагогічної підтримки дітей: солідарність, партнерство, міжсекторна взаємодія, проектування сприятливого середовища. Коротко розглянемо, в чому розкривається їх соціально-педагогічний зміст.

Соціально-педагогічна солідарність передбачає згуртування, солідарну єдність навколо соціально-значущої мети шляхом інтеграції виховних сил у побудові цілісного виховного простору та вибудовування стратегії і тактики педагогічно доцільної взаємодії у розв'язанні актуальних соціальних-педагогічних проблем і задач на основі співпадання особистісних, суспільних і державних інтересів.

Соціально-педагогічне партнерство розкривається як оптимізація сумісної діяльності агентів соціалізації (соціальних працівників, педагогів, батьків, дітей, ровесників на основі діалогової і узгодженої взаємодії).

Міжсекторна взаємодія розкривається у спільних заходах представників державних органів влади та інституцій, неурядових організацій, громад (шкільних, за місцем проживання, референтних груп за місцем проведення дозвілля), в умовах формальної і неформальної освіти у реагуванні на глобалізаційні виклики, подоланні складних соціально-педагогічних явищ, реалізації соціально важливих програм, підтримки просоціальних ініціатив тощо.

Проектування соціально-педагогічного середовища передбачає використання у практиці виховання форм і соціально-педагогічних технологій, що сприяють: профілактиці негативних соціальних явищ, особистісному розвитку; оптимізації взаємодії групи і особистості; формуванню

толерантності, патріотизму, інших базових соціальних цінностей, соціально-значущих якостей; створенню сприятливого для життя і діяльності довкілля [7]. Кожний із названих механізмів у проблемі підтримки інтеграції вимушених переселенців є принципово необхідним.

Підтримка дітей із сімей вимушених переселенців у соціально-педагогічній парадигмі виховання може містити варіативний зміст та його реалізацію у різних виховних методиках і соціально-педагогічних технологіях.

Нами пропонується обґрунтування *загальної технології соціально-педагогічної підтримки у соціально-педагогічній парадигмі виховання* [41] та її розкриття на прикладі *загальної технології соціально-педагогічного супроводу* та часткових варіативних технологій соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців в освітньому закладі, в умовах неформальної освіти, просвітницької роботи з батьками дітей. Конкретизація змісту технологій соціально-педагогічного супроводу забезпечується чітким визначенням цільових груп (певного віку та тих актуальних проблем, які мають соціально-значимий, виховний зміст). У нашому експерименті він формує виховний концепт соціально-педагогічного супроводу. Його домінуючими ідеями визначаються формування відповідальної громадянської позиції і патріотичної свідомості, профілактика конфліктів у приймаючій громаді школи і за місцем проживання, налагодження позитивного спілкування підлітків у середовищі ровесників, формування лідерських якостей, підвищення виховного потенціалу батьків, об'єднання зусиль сім'ї, школи, неурядових організацій у спрямуванні дітей на позитивну самореалізацію та упровадження у цей процес духовної складової. Принциповою позицією в організації такої підтримки є недопустимість виокремлення даної категорії дітей з поміж числа інших, а навпаки, її спрямованість на всю

груп їхнього членства (за виключенням окремих дітей, які потребували індивідуального супроводження).

У такий спосіб зроблено спробу вирішення завдання соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців у формуванні їх ідентичності, ціннісних ставлень у системі соціальних відносин, профілактики маргіналізації, мобілізації внутрішніх резервів особистісного потенціалу в успішному соціальному ствердженні й підтримки інших потребуючих, успішної інтеграції у приймаючі громади.

Обґрунтування запропонованих технологій підтримки у теоретичних положеннях та експериментальній роботі дозволило на прикладі дітей із сімей вимушених переселенців та груп їхнього членства визначити наступні *закономірності*:

- ☞ Особливості реагування дитини на зовнішні впливи першочергово обумовлені її життєвим досвідом.
- ☞ Більш швидкій інтеграції дитини-переселенця у новий соціум сприяє соціальна підтримка тих, кому вона довіряє, сформованість навичок соціальної взаємодії, її самоповага та відповідальність за власні дії і своє життя.
- ☞ Створення безпечного середовища для навчання, а також залучення дітей до активної спільної діяльності у позаурочній діяльності прискорює процес інтеграції дітей-мігрантів.
- ☞ Властивість до більш швидкої адаптації у новому соціумі робить дитину менш вразливою до виникаючих конфліктних ситуацій та слугує передумовою формування системи ключових факторів її благополуччя.
- ☞ Соціальна устійливість є набутою властивістю, результатом динамічної взаємодії наступних факторів: соціальної підтримки тих, кому вона довіряє; набуттю навичок соціальної взаємодії; сформованої самопова-

ги та розуміння власної відповідальності за свої дії і своє життя.

- ☞ Успішно інтегровані у новий соціум діти займають активну просоціальну позицію, налаштовані на допомогу іншим людям, що перебувають у складних життєвих обставинах.
- ☞ Фактори ризику і фактори захисту дітей знаходяться у системі індивідуальних, сімейних, шкільних і громадських характеристик.
- ☞ Діти-переселенці (мігранти) є найбільш вразливими у групах ровесників.
- ☞ Підтримка соціальних та емоційних потреб дитини-мігранта, як і інших, сприяє її позитивній самореалізації.
- ☞ Для успішної інтеграції дітей-мігрантів у нових умовах поселення та навчання важливою є спеціально-організована робота для соціального педагога (соціального працівника) з батьками на засадах довіри і порозуміння.
- ☞ Успішність соціально-педагогічної підтримки забезпечується виключно у процесі конструктивної соціальної взаємодії з дотриманням етичних принципів професійної діяльності.

### ***Використані джерела:***

1. Алексеенко Т.Ф. Проблеми вимушених переселенців в Україні як феномен біфуркації ціннісних смислів реального життя і соціального виховання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – Випуск 24 (II том): збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. – С. 174-180.
2. Алексеенко Т.Ф. Проблема цінностей в інтерпретації конфлікту батьків і дітей у теорії поколінь. *Педагогіка і психологія*. Вісник НАПН України. №3 (100), 2018. – С. 68-76.
3. Алексеенко Т. Ф. Актуальні виклики та перспективи соціальної роботи з вимушеними переселенцями в громаді. *Зростаюча особистість*.

стість у смислоціннісних обрисах: матеріали наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України (м. Київ, 24-25 жовт. 2019 р.). Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 11-15.

4. Алексєенко Т. Ф. Можливості й ризики конструювання нової ідентичності у вимушених переселенців (мігрантів). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць. 2020. Вип. 24.
5. Алексєенко Тетяна. Проблема психотравми у розгортанні життєвих сценаріїв та професійної допомоги вимушеним переселенцям. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. Вип. 1(20): *Сучасні проблеми обдарованості особистості*: матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 20–21 травн. 2020 р.) Умань: Візаві, 2020. С.11-16.
6. Алексєенко Т. Ф. Освітньо-профілактична робота соціального працівника у територіальній громаді: досвід та перспективи. *Social Work and Education*. Ternopil-Aberdeen, 2018. Vol. 5. No. 4. С. 8-18.
7. Алексєенко Т. Ф. Концептуальні засади соціально-педагогічної парадигми виховання. *Наукові записки НДУ. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин : Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2014. № 3. С. 7–Алексєенко Т. Ф. *Сімейне виховання : концептуалізація ідей теорії і практики* : монографія. Київ, Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. 437 с.
8. Алексєенко Т. Ф. Концепція соціально-педагогічної підтримки сім'ї та сімейного виховання у місцевих громадах. *Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді* : монографія / за заг. ред. Т. Ф. Алексєенко. Київ : ТОВ “Задруга”, 2017. С.7-19.
9. Алексєенко Т. Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. №2. С. 19–24.
10. Дубчак Андрій. «Заморожені». Історії дітей, які живуть на лінії фронту. 1 жовтня 2019. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/frozen-children-war-ukraine/30189600.html> (дата звернення 14.10.2019).
11. В Україні знову зростає кількість переміщених осіб. URL: <https://www.dw.com/uk/%D0%B2-%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D1%96-%D0%B7%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%83-%D0%B7%D1%80%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%94-%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BA%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C-%D0%B2%D0%BD%D1%83%D1%82%D1%80%D1%96%D1%88%D0%BD%D1%96%D1%85-%D0%BF%>

[D0%B5%D1%80%D0%B5%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D0%B2/a-51208165](#) (дата звернення: 15.11.2019).

12. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефективної суспільної адаптації й інтеграції : наук. доп. / за ред. канд. соціол. наук О.М. Балакіревої; НАН України, ДУ “Ін-т економ. та прогнозів. НАН України”. – К., 2016. – 140с.
13. Виступ Оксани Коляди на пленарному засіданні Генасамблеї ООН.16 грудня 2019 року URL: <https://mva.gov.ua/ua/news/vistup-oksani-kolyadi-na-plenarnomu-zasidanni-genasambleyi-oon> (дата звернення 10.10.2019).
14. Внаслідок військової агресії на Донбасі. URL:<https://hromadskeradio.org/>
15. Виховання особистості у добродійній діяльності : метод. посіб. / [Алексєєнко Т.Ф., Данілова А.П., Малиношевський Р.В. та ін..] / під заг. ред Т.Ф. Алексєєнко. Ніжин: ПП Лисенко, 2015.192 с.
16. Гібридна війна: inveroetipraxis : монографія / під. заг. ред. Р. О. Додонова. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 412 с.
17. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від «25» липня 2014 р. № 1/9-374 Стан та особливості діяльності психологічної служби системи освіти у 2014-2015 навчальному році.
18. Документальний фільм про хлопчика з Донбасу ... URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/news-the-distant-barking-of-dogs/29705934.html> (дата звернення 14.10.2019).
19. Дубчак Андрій. «Заморожені». Історії дітей, які живуть на лінії фронту. 1 жовтня 2019. URL: <https://www.radiosvoboda.org/a/frozen-children-war-ukraine/30189600.html> (дата звернення 14.10.2019).
20. Кейс-менеджмент внутрішньо переміщених осіб : метод. рекомендації / автор-упоряд. Н. Є. Гусак. Київ, 2015. 62 с.
21. Кількість мігрантів у світі. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/2782330-kilkist-migrantiv-u-sviti-perevisila-270-miljoniv.html> (дата звернення: 3.12.2019).
22. Класифікація моделей і способів моделювання складних систем. URL: [https://stud.com.ua/.../klasifikatsiya\\_modeley\\_sposobiv\\_mod..](https://stud.com.ua/.../klasifikatsiya_modeley_sposobiv_mod..)
23. Ковчина І. М. Сучасні технології соціальної роботи за рубежом : навч.-метод. посіб. / Ліга соціальних працівників м.Києва: Соціальна служба для молоді м. Києва ; під заг.ред. А. Й. Капської. Київ, 2001. 95 с.\
24. Кожен третій біженець на Землі – сирієць. URL: <https://www.unian.ua/world/10400571-oon-kozhen-tretiy-bizhenec-na-zemli-siriyec.html?>



- [ga=2.36868457.871985194.1579449614-1945424615.1579449614](http://www.gazeta.dt.ua/internal/vimusheni-pereselenci-vchora-sogodni-zavtra-.html)  
(дата звернення 10.10.2019).
25. Лібанова Е. Вимушені переселенці: вчора, сьогодні, завтра. URL: <http://gazeta.dt.ua/internal/vimusheni-pereselenci-vchora-sogodni-zavtra-.html> (дата звернення 14.10.2019).
  26. Лэнгле А. Жить осмысленно. Логотерапия: поддержка для жизни. URL: <http://hpsy.ru/public/x5143.htm> (дата звернення 10.12.2019).
  27. Люди в зоні бойових дій схильні до проявів у феноменах «вивчена безпорадність» і «стокгольмський синдром». URL: <https://www.segodnya.ua/ua/regions/donetsk/lyudi-v-zone-ato-podverzheny-fenomeny-vyuchennaya-bespomoshchnost-i-stokgolmskomu-sindromu-psiholog-shtaba-ahmetova-621203.html> (дата звернення 14.10.2019).
  28. Міжнародна організація з міграції. Представництво в Україні. URL: <http://iom.org.ua/ua/dopomoga-mom-vumushenym-pereselencyam-v-ukrayini> (дата звернення 14.10.2019).
  29. Надрага В.І. Проблеми вимушеної внутрішньої міграції населення в контексті концепції суспільства ризику. *Український соціум*. 2015. № 1. С. 134–141.
  30. Нью-Йоркская декларация о беженцах и мигрантах. URL: <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N16/283/52/PDF/N1628352.pdf?OpenElement> (дата звернення: 10.11.2019).
  31. ООН. Понад 10 тис. українців загинули ... URL: <https://nv.ua/.../oon-ponad-10-tis-ukrajintsiv-zaginuli-za-chotiri-roki-vijni-na-donbasi-2282917.htm> (дата звернення 10.09.2019).
  32. Політика інтеграції українського суспільства у контексті викликів та загроз подій на Донбасі : нац. доп. / Лібанова Е. М. та ін. ; за ред. Е. М. Лібанової. Київ : НАН України, 2015. 363 с.
  33. Презентація опитування «Внутрішньо переміщені особи: реалії і перспективи». URL: <https://dif.org.ua/article/stavlennya-naseleण्या-ukraini-do-vnutrishno-peremishchenikh-osib> (дата звернення 14.10.2019).
  34. Преобразование нашего мира : повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. *Резолюція Генеральної Асамблеї*, 25 верес. 2015 р. URL: [https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/285/75/PDF/N1528575.pdf? Open Element](https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/285/75/PDF/N1528575.pdf?OpenElement) 432 (дата звернення: 3.03.2018).
  35. Про соціальні послуги : Закон України / Верховна Рада України. 2019. – URL: <https://законодавство.com/ukrajiny-zakony/zakon-ukrajini-pro-sotsialni-2019-70999.html> (дата звернення 10.02.2020).

36. Про соціальні послуги: Закон України від 19.06.2003 № 966-IV. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2003, N 45 (дата звернення 10.02.2020).
37. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України (зі змінами). В редакції Закону № 878-VI від 15.01.2009, ВВР, 2009, № 23, ст.284; зі змінами № 2671-VIII від 17.01.2019, ВВР, 2019, № 18, ст.73 (дата звернення 26.02.2020).
38. Про внесення змін до Закону України «Про охорону дитинства» щодо реалізації міжнародної ініціативи «Громада, дружня до дітей та молоді!» від 26.04.2001 № 2402-III. Чинний зі змінами. Переверено 08.07.2019. [https://kodeksy.com.ua/pro\\_ohoronu\\_ditinstva/statja-1.htm](https://kodeksy.com.ua/pro_ohoronu_ditinstva/statja-1.htm)
39. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : / З. Кісарчук, та ін. ; за ред. З.Г. Кісарчук. Київ : ТОВ “Видавництво ЛОГОС”, 2015. 207 с.
40. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді : монографія / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ : ТОВ “Задруга”, 2017. 168 с.
41. Створимо безпечне середовище для навчання та адаптації дітей-біженців : навч. метод. посіб. / упоряд. О. А. Возіянова та ін. Київ : ВГО “Розрада”, 2012. 130 с.
42. Тарасова В. В. Риски социальной адаптации детей з семей вынужденных переселенцев. *Науч.-метод. электронный журнал “Концепт”*. 2015. Т. 37. С. 266–270. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95676.htm> (дата звернення 10.12.2019).
43. Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання соціальних послуг». Затверджене Постановою КМУ від 29 грудня 2009 року. № 1417. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1417-2009-%D0%BF%ED%20130103/find?text=%D1%EE%F6%B3%E0%EB%FC%ED%EE%EF%E5%E4%E0%E3%EE%E3%B3>F7%ED%B3+%EF%EE%F1%EB>F3>E3>E8> (дата доступу 26 лютого 2020 року).
44. Тухашвили М. Беженцы и вынужденно перемещенные лица в Грузии. *КАРИМ-Восток — Консорциум исследований по международной миграции. Пояснительная записка 13/104*. 2013. URL: <http://www.carimeast.eu>
45. Україна за чисельністю внутрішньо переміщених осіб.... URL: [http://www.nbuviap.gov.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4108:yuridichni-pidsumki-2018-roku-ta-ochikuvannya-vid-2019-](http://www.nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=4108:yuridichni-pidsumki-2018-roku-ta-ochikuvannya-vid-2019-)

- [roku-dlya-vnutrishno-peremishchenikh-osib-v-ukrajini&catid=8&-Itemid=350](#) (дата звернення 14.10.2019).
46. Україна займає 8 місце за кількістю мігрантів. URL: <https://minfin.com.ua/2020/01/30/40597292/>. (дата звернення: 3.01.2020).
  47. Українське суспільство в умовах війни: виклики сьогодення та перспективи миротворення : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Маріуполь. (Маріуполь, 9 черв. 2017 р.) : Дом ДУУ, 2017. 311 с.
  48. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. Основные положения, исследования и применение. СПб.: Питер. 2000. 608.
  49. Aliexsieienko Tetiana. Features of social and pedagogical supply of children from family disabled residents in challenges of realities of modern Ukraine /Особливості соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців у викликах реалій сучасної України / Professional development of the teacher in the light of European integration processes: collective monograph / in the sciences. edit prof. Tsvetkova Hanna. – Hameln: InterGING, 2019. – 565 с. – С.431-444. (ISBN 978-3-946407-07-2).
  50. Vopp M., Vopp G. Practical Guiditobulding Sugtainable Communities. Calgary ; Alberta, 1998. 68 p.
  51. Displaced Persons / *Internentional of Social Workes*, 2012. – URL: <http://ifsw.org/Policies/displaced-persons> (дата звернення: 3.06.2019).
  52. Internentional Migration Report 2017 /UN Population Division. URL: [https://publications/migrationreport/docs/MigrationReport\\_2017\\_Highlights.pdf](https://publications/migrationreport/docs/MigrationReport_2017_Highlights.pdf) (дата звернення: 5.03.2019).
  53. Laszlo E. Macroshift: Navigating the Transformationtoa Sustainable World. Berrett — ... Век бифуркации: постижение изменяющегося мира. 2001. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4545> (дата звернення 10.10.2019).
  54. Laszlo E. The Age of Bifurcation : Understanding the Changing World. Philadelphia : Gordon & Breach, 1991.
  55. Everett S. Lee A Theory of Migration // *Demography*, Vol. 3, No. 1. (1966), pp. 47-57.
  56. Massey D. Synthetic theory of international migration // *Woed in the mirror of international migration*. 2002. №10. P.143-153.

## РОЗДІЛ 2

# ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У ДІТЕЙ ІЗ СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

### 2.1. Зарубіжний досвід громадянської освіти та виховання.

Здобуття Україною незалежності та початок розбудови демократичної правової держави стали причинами необхідності перегляду змісту таких понять як громадянське виховання, громадянськість та громадянська позиція.

На відміну від інших розвинутих країн, де громадянське виховання майже повністю базується на політичній та правовій сфері діяльності громадянського суспільства, в Україні на сучасному етапі її розвитку громадянське виховання, через відсутність відповідної правової та юридичної бази або її недієспроможності, майже повністю базується на морально-етичних засадах, тобто морально-етичні імперативи й цінності виступають головним критерієм ефективності громадянського виховання.

Особливістю програм громадянської освіти й виховання в Європі та Америці є те, що ці програми: не тільки глибоко знайомлять учнів з поняттями, але й стимулюють їхню громадянську активність; чутливі до реальних «природних» процесів політичного та соціального розвитку школярів, які відбуваються під стихійним впливом соціального середовища, засобів масової інформації, молодіжної культури; принципово орієнтовані на кінцевий результат у вигляді знань про суспільство й людину, певних якостей та вмінь, необхідних громадянину демократичного суспільства (критичне

мислення, конструктивність, толерантність; вміння брати участь у дискусії та уважно ставитися до інших точок зору, конструктивно взаємодіяти з іншими, розуміти суть соціальних і культурних інститутів і законів, вміння користуватися своїми громадянськими правами).

Європейський підхід в громадянському вихованні відрізняється поєднанням високої автономії шкіл, які самостійно формують навчальні плани, та законодавчої вимоги організації громадянської освіти в школах. У цілому розмаїття підходів у здійсненні громадянської освіти та виховання саме по собі реалізовується через цінність плюралізму. Змістовні орієнтири зарубіжних європейських систем громадянської освіти та виховання мають орієнтацію на:

1. Пріоритет прав людини у системі громадянських цінностей (а не на виховання законослухняного патріота);

2. Цінність плюралізму і толерантності;

3. Уміння й навички, необхідні для реалізації своїх громадянських прав;

4. Посилення спрямованості на загальні для всіх європейських країн цінності та цілі, підвищення ролі освіти.

В Німеччині на кожному етапі тріступеневої системи шкільної освіти учні набувають певні громадянські компетенції. Особливе місце тут належить предметам громадянсько-ознавчого циклу, а також програмам «Школа в демократії» і «Школа як демократія», які спрямовані на розвиток демократичної культури і допомагають зміцненню демократії як форми життя. Програма «Школа як демократія» є невід'ємною частиною життя учнів, яка пропонує їм можливість брати участь в діяльності школи і є належною підготовкою до життя в громадянському суспільстві. У діючих програмах представлені такі форми участі, які забезпечують активну співпрацю учнів школи. Сюди відносяться класні ради, шкільне самоврядування. Програма «Школа в демократії» в основному фокусується на співпраці з позашкільними

партнерами. Її основною ідеєю є те, що школи повинні бути відкритими для соціального середовища та співпраці з неурядовими організаціями (молодіжні громади, місцеві фірми) з метою спільної діяльності. Це дає школярам досвід соціальної поведінки і формує почуття громадянської відповідальності. Обидві програми працюють на всіх щаблях середньої освіти ФРН. Система середньої освіти учнів ФРН побудована так, щоб сприяти формуванню активної громадянської позиції молодих громадян і є педагогічно виправданою. Вона закладає необхідні умови для виховання справжніх патріотів німецького держави [10].

В США виховання громадянина відбувається через систему занять з курсу громадянознавства, який є обов'язковим для вивчення починаючи з дитячого садочка й до закінчення школи і в основу якого закладений прагматизм.

У школах США зовсім немає інституту класного керівництва, а відповідно немає активної діяльності всередині класного колективу і колективу як такого, через те, що клас поділено на підгрупи і на різних навчальних заняттях склад підгруп змінюється. Крім того, в американській школі по-іншому складаються стосунки між учнями й вчителями. Є внутрішній негласний договір вчителів й учнів про те, що учні «дозволяють» себе вчити. Ні з боку батьків, ні з боку вчителів учні не відчують такої опіки як в Україні та змушені самостійно робити свій вибір, розуміючи свою відповідальність за нього.

Пріоритетними методами викладання громадянознавства в Європі та Америці вважаються діалогові, активні, інтерактивні, тобто такі, що максимально включають дітей в роботу на уроці, що вимагає висловлення своєї позиції та чіткої її аргументації, виконання ролі у запропонованій ситуації тощо.

Результативним у плані виховання соціальної активності та набуття комунікативних навичок є і так званий «про-

жект» (project) – проект – досить поширений вид роботи в усіх навчальних закладах США. Починаючи з 5 класу, діти отримують завдання скласти project – своє бачення проблеми з різних тем. Учні виконують проекти індивідуально і в групах, відчуваючи важливість і значимість свого вкладу в загальний або свій персональний «винахід».

Так, наприклад, школа графства Ольстер (Верхня частина штату Нью-Йорк) реалізує програму об'єднання «За правовий простір». З 2000 учасниками цієї програми є 500 учнів школи, яка за своєю суттю є багаторівневою й включає в себе як навчальні (консультаційне право, кримінальне право, криміналістика, різноманіття світу), так й позакласні програми (навчальний судовий процес, молодіжний суд, виїзна реєстрація виборців, присяжні засідателі, білль про права, міжрегіональні екологічні програми і т. д.).

В антологію цікавих зарубіжних шкіл двадцятого століття, кожна з яких по-своєму вирішувала і вирішує завдання цивільно-правового виховання і освіти, можна включити наступні освітні установи:

- Лабораторна школа, створена відомим американським мислителем Дж. Дьюї при Чиказькому університеті, яка мала стати «органічним цілим від дитячого садка до університету» і відкрилася у 1896 році.

Формуючи зміст освіти в школі, Дж. Дьюї вибрав заняття для дітей (саме заняття, а не уроки) за принципом реалізації в них основних людських потреб, наприклад, потреби у співпраці, взаємодії. Саме тому основною формою організації школи стала «група» з демократичною системою управління, яка поступово перетворилася в справжнє співтовариство дорослих і дітей. Дж. Дьюї завжди пропагував ідею, що «тільки демократична школа-група здатна реалізувати завдання демократичної держави і забезпечити унікальні можливості для повноцінного розвитку особистості вчителя і учня». Також він стверджував, що «шкільну демо-

кратію, на відміну від колеса, треба кожного разу «відкривати» заново у свідомості людей і всякий раз заново створювати в кожному новоствореному соціальному закладі» [16, с. 35].

– Школа в Саммерхілле (Шотландія) була заснована А. Нейлом ще у 1921 році, але продовжує працювати й сьогодні.

В основу філософії школи покладено твердження, що «... дитина внутрішньо мудра і реалістична. Якщо її залишити в спокої, залишити без всяких навіювань з боку дорослих, вона сама розвинеться настільки, наскільки здатна розвинути» [67, с. 20].

Школа Саммерхілле являє собою демократичну спільноту: всі питання, що стосуються керування школою, вирішуються на шкільних зборах, на яких присутні всі учні й працівники школи, при цьому кожен має рівний голос. Саме на цих зборах наочно відпрацьовується зв'язок між свободою й відповідальністю – хто-небудь пропонує закон на зборах, і можливо не всі з ним погоджуються, але якщо за нього голосує більшість, закон приймають. І дитина усвідомлює свою участь у створенні цього закону. Саме тому повага до цих законів значно реальніше, ніж до тих, які написав хтось інший. Ці збори, фактично, є законодавчим і судовим органом школи. Всі члени спільноти можуть чинити, як їм завгодно, доки їх дії не спричиняють шкоди іншим людям, відповідно до принципу «свобода, а не дозвіл, але й не всюдозволеність» [там же].

– Сучасна англійська школа Сендз поєднала в собі ідеї Дж Дьюї і А. Нейлла.

Була відкрита на півдні Англії у 1987 р. завдяки ентузіазму і наполегливості педагога, письменника і вченого Д. Гриббла. Тут склалася своя унікальна виховна система – повне учнівське самоврядування – навіть відсутність директора і його заступників. «Всі основні питання вирішуються на за-



гальних зборах, де 10 педагогів і 32 учні мають рівне право голосу. Поставлені в ситуацію вибору, позбавлені звичайного дорослого тиску і авторитаризму, підлітки добровільно обирають навчання і відносяться до більшості уроків сумлінно і захоплено» [15, с. 55].

Громадянське становлення особистості здійснюється на основі того, що дитина щодня опиняється в ситуації, коли повинна проявляти свої найкращі людські якості успішно проходить у стінах «Справедливої спільноти» Кольберга. «Справедливі спільноти» – невеликі (до 100 чоловік) об'єднання педагогів і учнів всередині звичайної традиційної школи. В них виховна система, в якій властива більшості шкіл «моральність примусу» замінюється на «моральність співпраці», в якій вчитель і учень мають рівне право голосу у вирішенні всіх основних проблем, а управління здійснюється органами, обраними демократичним шляхом. Це співтовариство живе за власним кодексом поведінки, побудованому на засадах справедливості та турботи один про одного. Дитина накопичує досвід соціально-корисної поведінки, за своєю високоморальні установки, які спонукають до аналізу своїх і чужих вчинків та вчиться трансформувати егоїстичні інтереси у правила й норми групової поведінки [там же].

Британський дослідник Джейсон Вуд у своєму дисертаційному дослідженні «Молодь і активна громадянська позиція» провідним середовищем формування громадянської позиції визначає громаду. Саме вона має здійснювати позитивний вплив на формування активної громадянської позиції, корегувати можливі негативні її прояви через низький рівень моральної і соціальної відповідальності та відсутність політичної грамотності [64].

У той же час на сьогодні відсутні цілісні дослідження щодо формування відповідальної громадянської позиції підлітків з позицій соціальної педагогіки. Голландські дослідники Хессель Ньюелінг та Пауль Деккер вивчали вплив

рівня начального закладу та загалом рівня освіти на формування громадянськості в підлітків. У своїй роботі вчені зазначають, що підлітки, які навчаються у вищих навчальних закладах, з віком розвивають більш сильні політичні орієнтації, але також поступово зосереджуються на конкуренції між перспективами і на формальних процедурах при вирішенні соціальних питань. Їхні погляди на громадянство стають більш одномірними. Ті, хто знаходиться на більш низькому шляху, в обох віках, залишалися досить незацікавленими в політиці, але дотримувалися свого акценту на співпраці, консенсусі та інклюзивності при вирішенні питань, які зачіпають все співтовариство [65]. Американські вчені вважають, що програми заохочення позитивної громадянської позиції повинні починатися з надання підліткам можливості брати участь у цивільній діяльності, такої, як громадські роботи або політичне волонтерство. Потрібен системний підхід, в якому цивільний контекст розробляється для просування громадянства, припускають, що життя в постійному громадянському контексті веде до громадянської активності в пізньому підлітковому віці і в молодому дорослому віці. Дослідники виявили, що соціальна взаємодія з однолітками, моделювання батьками громадянської поведінки та культурні чинники, такі як етнічні практики, призводять до більш високого рівня громадянської активності серед молоді і що безперервний контекст, який включає ці фактори, призводить до більш високого рівня громадянської активності в дорослому віці [66].

Соціальна педагогіка і соціальна робота в Німеччині залишаються відокремленими від навчально-виховної роботи з дітьми-мігрантами в школі. Соціальна педагогіка, працюючи за допомогою проектів, ініціативних груп, соціальних служб, займається розробкою вимог до інтеркультурного виховання дітей-мігрантів, коли вони відвідують дитячий сад, проводять час в школі й поза школою: правами мігран-

тів та соціальним забезпеченням; традиційними формами поведінки жінок-мігрантів; політичною ситуацією і ситуацією в галузі охорони здоров'я [68].

Підводячи підсумки аналізу зарубіжного досвіду громадянського виховання та навчання, слід зазначити, що:

- ☞ Цей процес багатомірний, завжди проходив і буде проходити в різноманітних площинах, від яких залежить і форма, і зміст моделі, яку обирає конкретний навчальний заклад, колектив учнів та вчителів;
- ☞ Обрана методика повинна відповідати ріню сформованості колективу, який буде її використовувати, ціннісним орієнтаціям та принципам організації взаємодії між різними суб'єктами виховного процесу.
- ☞ Громадянське виховання за кордоном засноване на організації учнівського самоврядування та являє собою процес дієвого освоєння механізмів демократії, через виховання в дітях ініціативи й відповідальності за свій вибір, через співпрацю вчителів, учнів та їх батьків. Для цього в правовому просторі школи важливо:
  - виражена громадянська позиція педагога, повага до конституційних норм;
  - ціннісне самовизначення вчителя, яке включає визнання цінностей різноманітності й толерантності;
  - демократичний стиль роботи, позитивна спрямованість на учнів, прагнення до компромісу, вміння чути чийсь думку;
  - висока комунікативна культура вчителя, що передбачає залучення учнів до планування й регулювання освітньо-виховного процесу.
- ☞ Орієнтація освіти на особистість, що відноситься до світових проблем цивілізації, потребує ретельного розгляду й врахування досвіду, який накопичено в цьому плані в інших країнах. При цьому звернення до зарубіжного досвіду не викликає сумніву, тому що

взаємозв'язок й взаємопроникнення різних національних культур сприяє прогресу людства в планетарному масштабі.

- ☞ У цілому різноманітність підходів у здійсненні громадянської освіти й виховання реалізовує цінність плюралізму.
- ☞ Навіть найкращий зарубіжний досвід не можна механічно використовувати для вирішення власних вітчизняних проблем. Він повинен бути адаптований з урахуванням української специфіки й особливостей регіонів. При цьому слід враховувати різницю між країнами у зрілості, ідейній спрямованості та в ступеню сформованості громадянського суспільства, досвіді демократії, у соціально-політичній орієнтації, забезпеченості професійними кадрами.
- ☞ Для сучасної української освіти важливо, використовуючи світовий досвід, визначити цілісну стратегію громадянського виховання і, відповідно до неї, вибудувати систему виховної роботи в закладах освіти різного рівня.
- ☞ Громадянську освіту і виховання неможливо здійснювати виключно у закладах освіти. Це має наскрізно проходити через усі шаблі суспільства, виявлятися у культурних і соціально-політичних зв'язках, у правовому просторі, в родині та разом з тим у шкільному правовому просторі.

Разом з тим, школа не може бути законодавцем процесів, що йдуть у суспільстві – вона лише відображає їх, хоча на даний час школа в чомусь йде, випереджаючи епоху, всупереч часу та його цінностей, намагаючись прищепити своїм вихованцям ті цінності, які диктує логіка прогресивного суспільного розвитку: плюралізм, толерантність, гуманність, усвідомлене почуття любові до Батьківщини, її традицій та законів. Хоча насправді: «Обов'язок держави – створити

умови, щоб людям було важко вчиняти погане і легко поступати правильно» [51, с. 20].

Крім того слід пам'ятати, що історична практика дає нам сумні приклади того, що рух історії назад можливий. Тому найкращою гарантією незворотності демократичних перетворень в країні може бути практика затребуваності демократичних цінностей, процесів і дій, потреба громадян у користуванні своїми правами й свободами, у можливості вибору та виховання громадян у дусі проголошуваних цінностей.

## **2.2. Теоретичні основи формування відповідальної громадянської позиції у підлітків**

На сучасному етапі розвитку демократичного правового суспільства особливої актуальності набуває формування у молодого покоління відповідальної громадянської позиції, їх підготовка до життя у демократичному суспільстві, визнанні й прийнятті цінностей, що є визначальними для розвитку українського суспільства, реалізації особистісних цінностей, власних прав, свобод і обов'язків, здатності до соціальної взаємодії. Таке завдання було поставлене нами і в процесі спеціального дослідження із залученням до нього школярів підліткового віку.

Актуальними у межах проблеми даного дослідження стали праці, присвячені психологічним основам виховання особистості (І. Бех, М. Боришевський, Г. Костюк, О. Кононко та інші); соціально-педагогічним основам навчально-виховного процесу (А. Бойко, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Лозова, В. Сухомлинський, С. Шацький, Г. Шевченко); концептуальним засадам соціально-педагогічної науки і практики в Україні (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, Р. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, Г. Лактіонова, М. Лукашевич, Л. Штефан, С. Харченко та інші); теоретичним засадам громадянського

виховання особистості (П. Ігнатенко, В. Кузь, О. Пометун, Ю. Руденко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, М. Чепіль, К. Чорна); проблемі соціально-педагогічної діяльності закладів освіти (З.Бондаренко, Н.Максимовська, Ж.Петрочко, В. Поліщук та ін).

Поняття «громадянськості» розглядають різні науки, зокрема, правознавство, психологія, педагогіка, історія і соціологія. У педагогіку терміни «громадянськість», «громадянський» прийшли із суспільних наук, де так визначено вияв патріотизму до держави, до свого народу: «Громадянськість – це готовність та здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства і держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав та обов’язків. Розуміння громадянськості як сукупності високорозвинених моральних якостей суб’єкта передбачає: зрілість політичної і правової свідомості, почуття патріотизму, причетності до історичної долі своєї вітчизни та її народу, усвідомлення себе як повноправного члена соціальної спільноти, громадянина своєї країни» [52]. Громадянські цінності як складову національних духовних цінностей визначає М. Боришевський [6]. Загалом підхід педагогів до визначення особистісних якостей громадянина сформувався на засадах української національної ідеї. Зокрема, І. Бех, О. Киричук, В. Поплужний вказували на обов’язковість національної самосвідомості, ціннісних орієнтацій своєї національної спільноти, усвідомлення себе як суб’єкта державотворчого процесу й усвідомлення себе в ньому. Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури свідчить, що цінності як норми, вимоги регламентують професійну діяльність, стають стійкими орієнтирами під час організації навчання і виховання, умовами і стимулами саморозвитку й самореалізації суб’єктів навчально-виховного процесу і, насамперед, учнів.

У науково-довідковій літературі позиція визначається як «точка зору, ставлення до чого-небудь, дія, поведінка, що зу-

мовлює це ставлення», «точка зору, принципове ставлення до чого-небудь, що визначає характер поведінки, дії», «кут зору, ставлення до чого-небудь, що визначає характер поведінки, дії»; як складна інтерактивна якість, що проявляється як система відносин людини до себе, своєї діяльності, до вибору власного життєвого і професійного шляху, до праці. Отже, позицію обов'язково характеризують глибокі переконання, принципове ставлення, почуття, що зумовлюють дії, вчинки особистості. Позиція визначає лінію поведінки суб'єкта й способи, напрями реалізації його життєвих прагнень, ціннісних орієнтацій. Сформована позиція актуалізує особистісний і професійний розвиток людини.

Визначаючи громадянську позицію як важливу цінність особистості, учені розглядають її як:

- ✓ діяльнісно-поведінковий аспект громадянськості, що характеризується ініціативністю, подвижництвом, володінням адекватною тактикою реагування на різного роду ситуації, свідомістю поведінки в «граничних» ситуаціях (П. Ігнатенко, Н. Косарева, В. Поплужний);
- ✓ громадянський обов'язок, що став моральним принципом, усвідомленою готовністю і прагненням діяти задля інтересів суспільства й особистості (А. Капто);
- ✓ найважливішу ознаку громадянськості (М. Триняк);
- ✓ систему ціннісних і соціальних орієнтацій та ставлень, що характеризують людину як громадянина країни та суспільства (Л. Вишневська, С. Рябів, О. Сухомлинська, К. Чорна);
- ✓ результат, вищий ступінь сформованості громадянськості (А. Розенберг);
- ✓ вияв громадянської спрямованості (М. Боришевський);
- ✓ стан, інтегрована якість особистості, ставлення суб'єкту до зовнішнього світу, діяльності, навколишніх людей і самого себе; як умову власного розвитку

особистості і результат виховних зусиль (О. Киричук, З. Карпенко).

Громадянське виховання як один із найважливіших та найскладніших процесів характеризував А. Макаренко. Виховати громадянина, на його думку, – означає виховати патріота, виховати в ньому такі якості, які свідчили б про належність молоді до великої держави. У кінці 20-х років ХХ ст. А. Макаренко довів, що виховання в інтересах держави є результативним лише за умови його поєднання з розвитком творчої індивідуальності моральних почуттів і правових емоцій. Складовими громадянської орієнтації особистості педагог називав вмотивованість дій та моральних учинків, ціннісні орієнтації молоді.

Вперше у радянській педагогіці до громадянського виховання як до головної педагогічної проблеми звернувся В. Сухомлинський. «Громадянськість, – зазначав В. Сухомлинський, – це, насамперед, відповідальність, обов'язок, це та вища сходинка в духовному житті людини, на якій вона віддає себе служінню ідеалу» [56, с. 429]. На думку педагога, «упродовж усіх років навчання у школі учню слід давати не тільки систему знань основ наук. Передусім його треба вчити жити, вчити найважливішої мудрості буття – громадянськості. У знаннях, що ми даємо людині, яка переступила поріг школи і буде під нашим виховним впливом до громадянської зрілості, на першому місці мають стояти знання про людину-громадянина, про велич та благородство таких ідей, що складають основу її високих моральних подвигів. Світло справжньої людської краси – краси громадянськості – повинно осявати шлях вихованця і допомагати йому правильно бачити світ очима громадянина» [там же, с. 434]. Першочерговою умовою формування рис громадянина педагог вважав організацію емоційно насиченого, діяльного (з трудовою основою) життя школи, розвиток громадянської активності кожного індивіда в контексті діяльного життя



шкільного колективу. Він визначив підлітковий вік як особливо важливий для формування громадянина і стверджував, що риси громадянина виховуються безліччю впливів педагогічного характеру й некерованими соціальними впливами. Пріоритетним у виховній роботі В. О. Сухомлинський вважав патріотичне виховання, формування громадянина, «піклування про громадянську лінію усього процесу виховання». Майстерність виховання, на його думку, і полягає в тому, щоб громадянське, патріотичне життя починалося для людини з малих років. «Ми домагаємося, – писав він, – щоб у дитини і підлітка боліло серце за те, що відбувається навколо неї і поряд з нею, щоб вона з дитинства пережила, відчула громадянські радощі, громадянські прикрощі», «щоб кожен вихованець відчув особисту причетність до долі народу, пройшов урок громадського піклування про інтереси народу, перехворів, перестраждав за те, що особисто його ніби не стосується» [там же, с. 560].

Громадянська позиція, як свідчить проведене нами дослідження, виявляється у здатності аналізувати сучасні процеси та ситуації, обирати адекватні форми і способи дії у непередбачуваних ситуаціях, відповідальності за результати власної діяльності, послідовності і виваженості власної позиції, у прагненні молоді людини не дотримуватися усталених формулювань, у змозі виявити самостійність суджень і самостійність мислення, відстоювати власні переконання, у цілеспрямованості, дисциплінованості, самостійності, наполегливості тощо; характеризується вміннями практичного характеру, що спостерігаються під час виконання доручень, які виявляються, формуються в системі відносин у колективі і виступають стимулами розвитку самооцінки, самопізнання, умовами самореалізації, саморозвитку, а також активними і конкретними діями, вчинками громадянського спрямування.

Вперше Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності було розроблено у 2000 році. Її автори (М.Боришевський, І.Гараненко, С.Рябов, О.Сухомлинська, К.Чорна) розділили поняття громадянської освіти на виховання та громадянської освіти як «формальної освіти», орієнтованої на отримання знань та вмінь, пов'язаних з правами та обов'язками людини/громадянина: «Громадянська освіта – це навчання людей тому, як жити за умов сучасної держави, як дотримуватись її законів, але водночас і не дозволяти владі порушувати їхні права, домагатися від неї здійснення їхніх правомірних потреб, як бути громадянином демократичного суспільства» [31, с. 4].

У 2012 році було запропоновано нову Концепцію громадянської освіти та виховання, яка містила ті самі визначення, як і концепція 2000 р., але посилювалась акценти на патріотизм, мораль і духовний розвиток, демократію, права людини та обов'язки. Крім того, вона містила твердження про те, що освіта має фокусуватись на духовному і моральному розвитку. З іншого боку, в деяких розділах визнавалась необхідність компетентнісного підходу та навчання, спрямованого на особистість, з наголосом на вміння та навички. Громадянське виховання було визнане наскрізною дисципліною, що повинна охоплювати викладання на уроках, позакласні заходи, демократичну організацію шкільного життя та передбачати міждисциплінарний підхід. Проект самої концепції був створений на основі різних текстів і тому містив багато суперечливих і неузгоджених визначень. Він так і не був схвалений [5].

Сучасні тенденції розвитку України як демократичної правової держави актуалізували проблему громадянського виховання особистості в суспільстві. У 2016 р. було затверджено Національну стратегію сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016 – 2020 роки, яка спирається на базові цінності відносин між демократичною державою і

громадянським суспільством, зумовлена становленням такого суспільства, як основи народовладдя й прагненням створити належні умови для ефективної взаємодії держави, громадянського суспільства та бізнесу задля модернізації України, підвищення добробуту і створення рівних можливостей для всіх [37]. Також було розроблено й прийнято Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки та Національну стратегію у сфері прав людини. Ці документи стали підґрунтям для розробки Концепції розвитку громадянської освіти в Україні [32].

Відповідно до Концепції *громадянське виховання* – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, в якому права людини виступають визначальними. Громадянське виховання об'єднує в собі суспільну й приватну сфери.

Отже, громадянськість тлумачиться як багатоаспектне поняття – це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядно-психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади; це також реальна можливість втілення в життя сукупності соціальних, політичних і громадянських прав особистості, її інтеграція в культурні й соціальні структури суспільства [33].

В педагогічному плані громадянськість містить в собі знання, переживання й вчинки. Ці складові знаходяться в певних зв'язках й взаємодії при переважанні на певних етапах розвитку індивіда емоційного компоненту, формування почуттєвої сфери [там же].

Важливе місце у громадянському вихованні посідає громадянська освіта – навчання, спрямоване на формування знань про права й обов'язки людини. Громадянська освіта тісно пов'язана з формуванням соціально-політичної

компетентності особистості у суспільній сфері. У процесі громадянського виховання освітня складова доповнюється вихованням в душі громадянськості. Це поняття об'єднує в собі громадянську, політичну соціалізацію майбутнього громадянина та його здатність долучати до цього процесу моральні цінності.

Громадянське виховання – процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, долучати її до суспільного життя, в якому права людини виступають визначальними. Громадянське виховання об'єднує в собі суспільну й приватну сфери [33].

Відповідно до Концепції громадянського виховання учнів у системі загальної середньої освіти України І. Осадчого людина, як ідеал громадянського виховання в сучасній Україні, має такі особистісні якості:

1. Є свідомим громадянином України, відчуває себе частиною українського народу, знає і поважає його історію, мову, цінності та традиції.

2. Є активним учасником життя держави і громадянського суспільства.

3. Дотримується норм права, поділяє європейські цінності щодо прав та основних свобод людини і громадянина демократичної держави.

4. Добровільно дотримується норм гуманістичної моралі.

5. Здатна боротися для досягнення цілей соціальної демократичної держави, соціальних спільнот та особистих цілей, готова зі зброєю в руках захищати національні інтереси, цілісність і незалежність України.

6. Здатна робити відповідальний вибір та нести персональну відповідальність за власні дії перед державою, соціальними спільнотами та собою.

7. Під час здійснення відповідального вибору визнає пріоритет цінностей більшої соціальної спільноти над цінностями меншої спільноти та особистими цінностями, здатна до жертвності.

8. Веде здоровий спосіб життя, піклується про зміцнення власного здоров'я, постійно працює над підвищенням рівня освіченості.

9. Любить та вміє працювати, є сучасною функціонально компетентною особистістю.

10. Наполегливо діє для досягнення власного та суспільного благополуччя, відчуває внутрішнє задоволення життям, є щасливою [43].

Таким чином, у відповідності до Концепції національно-патріотичного виховання необхідно виховувати в учнівської молоді національну самосвідомість, налаштованість на осмислення моральних та культурних цінностей, історії, систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, усвідомленням відповідальності, громадянської та соціальної компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту, з усвідомленням рівних прав і можливостей [33].

Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року орієнтує на формування в підростаючої особистості усвідомлення приналежності до українського народу, європейської цивілізації. На загальнодержавному рівні в ній визначено, що серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і майбутніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, вираженості, відповідальності, здоро-

вого способу життя, готовності до змін. В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства та української політичної нації. Важливу роль у просвітницькій діяльності посідає відновлення історичної пам'яті про тривалі державницькі традиції України.

У сучасній освітній практиці в Україні громадянська освіта стала практично синонімом патріотичного виховання. На думку С. Топалової «Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки» та «Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства на 2016 – 2020 роки» формально можуть розглядатися як складові нормативно-правової бази громадянської освіти. Однак їх реальне значення для забезпечення системності громадянської освіти не варто перебільшувати. Згідно першої, громадянська освіта фактично підпорядковується національно-патріотичному вихованню. Зміст другої не вказує на усвідомлення ключової ролі громадянської освіти і перетворення підданого на громадянина у процесі становлення і зміцнення громадянського суспільства [59].

Відповідальність як якість особистості розглядається у дослідженнях І. Беха, який вважає, що ця якість концентрує усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, повинність у вчинку, передбачає визнання людиною причетності до соціального природного буття, її власне переконання, моральний принцип, підсумок самоусвідомлення. Відповідальність, на думку І. Беха, є особливим мотивом людських вчинків, якій відрізняється від усіх інших лише йому властивою рисою ідеальності. Саме наявність цієї риси у діяльності особистості сприяє її моральному розвитку і не перетворює відповідальність у засіб, за допомогою якого особистість прагне досягнути корисної для неї цілі. Як дієвий механізм такого морального розвитку особистості

вчений розглядає рефлексію. З його точки зору, вона передбачає здатність індивіда осмислити свої прагнення, передбачити результати вчинків з урахуванням власної позиції та позицій інших людей, здатність до погодження цілей поведінки із засобами їх досягнення.

Окремо необхідно вказати на погляди щодо громадянського виховання Г. Ващенко. У праці «Виховний ідеал» учений доводить, що «виховна праця педагога та виховний вплив середовища повинні зводитися до осягнення ідеальної людини – українця громадянина, життєвою метою якого має бути служіння Богові й Україні» [8, с. 191]. Г. Ващенко до системи національного виховання зараховував громадянське виховання як органічну її підсистему. Зосереджуючи увагу на пошуках виховного ідеалу, педагог наголошував на необхідності виховання особистості з почуттям національної гідності, патріотизму, громадянської пошани і злагоди [там же, с. 207].

Складовими громадянської позиції є органічно поєднані громадянська свідомість, морально-вольові якості і почуття (основа громадянських чеснот), а також чітко виражені громадянські вчинки, дії, поведінка.

Таким чином громадянська позиція – це складне соціально-педагогічне утворення, що може розглядатись з погляду змісту, суспільної значущості, життєвого вияву у життєдіяльності особистості; вищий ступінь сформованості громадянськості, що виявляється в органічному поєднанні громадянської свідомості, морально-вольових якостей й почуттів, а також громадянських вчинках, діях, поведінці [40]. Його особливості було покладено нами в рішення проблеми соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної позиції особистості на прикладі дітей підліткового віку із числа вимушених переселенців та їх найближчого оточення.

Якщо особливість психологічного супроводу виявляється у спрямованості професійної діяльності практичного

психолога, психотерапевта на створення спеціальних умов для здійснення самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху (зараз – імпаурмент) і визнання його цінності, то під особливістю соціально-педагогічного супроводу розуміється підтримка особистості в її особистісному зростанні, емпатійне розуміння вихованця, відкрите спілкування, залучення до соціальних і моральних цінностей, направлення у самовизначенні та створення умов для продуктивного розвитку особистості; «цілісний комплекс», що передбачає процес допомоги та його педагогічне забезпечення.

Узагальнюючи різні погляди, можна визначити такі завдання і можливості соціально-педагогічного супроводу:

1. Соціальний розвиток особистості, засвоєння соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в суспільстві, становлення суб'єктної позиції особистості.

2. Соціально-педагогічна підтримка, предметом якої є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і подолання труднощів.

3. Соціально-педагогічна допомога, яку слід розуміти як реальне сприяння людині у подоланні труднощів, що виникають; надання допомоги у розвитку і реалізації себе в світі, що змінюється.

4. Соціальний захист учнів позашкільного навчального закладу, створення атмосфери психологічної комфортності і соціальної захищеності.

5. Соціально-педагогічна профілактика труднощів соціалізації та соціальних відхилень у розвитку особистості.

6. Корекція, спрямування педагогічних дій на певні зміни в цінностях дітей (насамперед дітей, схильних до девіантної і делінквентної поведінки).

7. Соціальна реабілітація як розширення адаптивних можливостей, здатності бути адекватним до нових умов, керувати своїм життям.



Таким чином, нами було визначено дефініцію *«соціально-педагогічний супровід формування відповідальної громадянської позиції дітей з сімей вимушених переселенців»* – це професійна діяльність соціального педагога, спрямована на створення умов для засвоєння дітьми моральних якостей, почуття патріотизму, причетності до історичної долі своєї вітчизни та її народу, усвідомлення себе як повноправного члена соціальної спільноти, громадянина своєї країни.

За результатами аналізу наукових джерел у своєму дослідженні ми розглядаємо *відповідальну громадянську позицію* як інтегративну якість особистості, яка характеризується високим ступенем громадянськості та правової культури, виявляється у поєднанні громадянської свідомості, прагненні до позитивної самореалізації, морально-вольових якостей і почуттів, а також громадянських вчинках, діях, поведінці.

Проблема соціально-педагогічного супроводу дітей з сімей вимушених переселенців активно розробляється сучасною наукою, зокрема і в спеціальних соціально-педагогічних дослідженнях у контексті реабілітації та адаптації дітей та підлітків, які переживають посттравматичний стресовий розлад [69] та обґрунтовується необхідність залучення до цього процесу на засадах партнерства сімей дітей [44], зокрема і щодо формування громадянської ідентичності, здатності й готовності молоді до усвідомленого вибору, активної участі у суспільних процесах, встановлення конструктивних відносин на засадах соціального партнерства [9], яке знаходить і нашу підтримку. Деякі аспекти роботи з дітьми вимушених переселенців, а також особливості соціально-педагогічної підтримки підлітків з труднощами соціальної взаємодії, на яких ґрунтується пропонуване дослідження, представлені в наших попередніх роботах [54].

### **2.3. Обґрунтування технології соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей із сімей вимушених переселенців**

Технологія соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців є одним із різновидів соціально-педагогічних технологій за напрямом громадянського виховання, який активно розробляється сучасною наукою, в тому числі і засобами соціальної педагогіки.

Визначаються два основні підходи щодо організації такої роботи:

- за основними напрямом професійної діяльності;
- за основними суб'єктами супроводу: дитина-переселенець, учні класу, в якому навчається така дитина, батьки (законні представники), педагогічний колектив.

У своїй роботі ми поєднали ці підходи і розглядали роботу з кожним суб'єктом соціально-педагогічного супроводу як необхідну складову цілісного процесу соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців.

Таким чином, технологія соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенці в закладі загальної середньої освіти розроблялась комплексною соціально-педагогічною технологією, яка, в свою чергу, включає ще ряд технологій, а саме:

- підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми-мігрантами;
- соціально-педагогічного супроводу сім'ї дитини-переселенця;
- соціально-педагогічного супроводу дітей-переселенців у шкільному колективі.

Розпочинати роботу з соціально-педагогічного супроводу дітей з сімей вимушених переселенців необхідно з відповідної *підготовки педагогічних кадрів* щодо формування відповідальної громадянської позиції. На підставі аналізу реальної практики роботи вчителів було з'ясовано, що частина учителів не готові до такої роботи через об'єктивні та суб'єктивні причини, зокрема, велике педагогічне навантаження, недостатню сформованість власної відповідальної громадянської позиції, не володіння методиками робіт із даною категорією учнів тощо. Тому спеціальна підготовка педагогів потребує дотримання кількох етапів:

*Перший етап* – первинне сприйняття нової ситуації. На даному етапі, в процесі спеціального навчання (курси підвищення кваліфікації, зустрічі з фахівцями) переслідується мета – усвідомлюється необхідність прийняття нової ситуації, нових завдань у громадянському вихованні, власної готовності до такого виду діяльності, виявляються можливі позитивні й негативні чинники появи дитини-переселенця в класі, ролі вчителя у цьому процесі.

*Другий етап* пов'язаний з усвідомленням педагогами необхідності внесення певних змін у свою освітню та виховну діяльність. В межах можливостей проведення круглих столів, семінарів, майстер-класів з іншими педагогічними та соціально-педагогічними працівниками, які мають досвід роботи з дітьми-мігрантами та їхніми родинами, визначаються питання, котрі слід вирішувати вчителю та всьому педагогічному колективу школи, розробляється план заходів, засвоюються інноваційні методи, форми, технології, прийоми роботи педагога у новій для нього ситуації.

*Третій етап* – це етап системного аналізу тієї роботи, яку педагоги провели з саморозвитку та самовдосконалення себе й своєї діяльності, а також прогнозування наступних завдань.

***Соціально-педагогічний супровід батьків (законних представників) дитини-мігранта.*** Починати роботу з ди-

тиною з сім'ї вимушених переселенців потрібно з організації взаємодії з його сім'єю, оскільки вплив сім'ї має самий сильний виховний потенціал.

Взаємодія з сім'єю дитини-мігранта – це довгостроковий процес, в якому батьківська активність проявляється не відразу. Труднощі у роботі з батьками полягають в тому, що вони самі ще проходять процес адаптації до нових умов життя, зайняті розв'язанням різноманітних проблем матеріального характеру, не завжди мають власну чітко сформовану громадянську позицію й не прагнуть надмірної уваги до себе і своїх дітей, якщо це не пов'язано з наданням певних соціальних пільг. Але, тим не менш, школа має бути зацікавлена, щоб батьки стали партнерами та активно включилися в процес соціально-педагогічного супроводу дитини-переселенця. У побудові партнерських відносин з батьками-вимушеними переселенцями можна виділити два основних етапи:

На *першому етапі* відбувається вивчення сім'ї та складання її соціального портрету. На даному етапі роботи використовуються такі методи, як бесіди, консультації з батьками. Основна мета – визначити погляди, позицію батьків, зокрема, громадянську, прийняті в родині правила поведінки, звичаї, традиції; виявити психолого-педагогічні особливості дитини, особистісні якості тощо. За результатами таких бесід та консультацій, які може проводити класний керівник, соціальний педагог або психолог, складається індивідуальний план роботи з сім'єю, визначаються її прийнятні форми й методи, ступінь входження фахівців в сім'ю вимушених переселенців, готовність батьків до конструктивної взаємодії.

На *другому етапі* відбувається просвітницька діяльність, консультування та включення батьків-вимушених переселенців у спільну діяльність закладу освіти та сім'ї. В залежності від наявних проблем сім'ї, робота може проводитися в

різних формах і напрямках. Однак існують типові проблеми сім'ї-мігрантів, з якими стикається будь-яка освітня організація: недостатнє знання української мови та бажання її вивчати; незнання своїх прав, обов'язків і способів захисту; неготовність до активного включення у соціально значущу діяльність.

Тому – соціально-педагогічна робота з батьками може бути організована в наступних формах:

- ✓ консультування батьків з психолого-педагогічних і правових питань, що виникають як очно, так і заочно (сайт закладу освіти).
- ✓ організація спільної діяльності закладу освіти й сім'ї дитини.

Спочатку визначаються основні заходи, в яких братимуть участь батьки дитини-мігранта. Це можуть бути й міні-проекти. Наприклад міні-проект, де кожна сім'я представляє своє розуміння сімейних цінностей, з метою знайомства з колективом учнів і їх батьків. Поширення позитивного досвіду сімейного виховання та співпраці з закладом освіти може проходити в рамках загальношкільної конференції «Історія моєї родини в історії країни», де окрім дітей, активну участь приймають батьки. Велике значення в цьому плані має участь батьків у загальношкільних заходах, спрямованих на виховання громадянської позиції, благодійних та добродійних проектах.

Спільні заходи з батьками вимушених переселенців можуть реалізовуватися у трьох напрямках:

- заходи, що сприяють формуванню конструктивних та толерантних відносин;
- заходи, що формують активну відповідальну громадянську позицію;
- заходи, виховують позитивне ставлення до української культури та національних традицій.

Важливо, щоб педагогічні працівники закладу освіти не нав'язували своє бачення відповідальної громадянської позиції батькам, а використовували компромісні шляхи взаємодії з сім'єю, інакше може початися протистояння, відкриті або приховані. Педагогічні працівники і батьки повинні спільно спостерігати за виявленням громадянської позиції у дітей, у разі виявлення негативного ставлення не сварити дитину, а спільно обговорити цю проблему. Батькам слід пояснювати, що будь-яке негативне висловлювання в сім'ї призведе до прояву таких почуттів з боку дитини в школі.

Діти, які відчувають спільні зусилля школи і сім'ї, менш тривожні, активно включаються в комунікації, швидше вибудовують відносини з однокласниками і вчителями, спокійніше реагують на корекцію поведінки, проявляють активність у своїй діяльності, спільно з батьками займаються проектною діяльністю, що в свою чергу сприяє підвищенню швидкості процесу формування відповідальної громадянської позиції.

***Соціально-педагогічний супровід дітей-переселенців у шкільному колективі.*** Формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців – це індивідуальна робота та робота з класним/шкільним колективом. Тут варто зазначити, що індивідуальна робота з дитиною є, так би мовити, підґрунтям для реалізації відповідальної громадянської позиції. Теоретичні знання, набуті на уроках історії, літератури, правознавства, громадянської освіти тощо підкріплюються знаннями про способи їх застосування у реальному житті, отриманими в ході індивідуальної роботи соціального педагога з дитиною. А практичним втіленням набутих знань є участь дітей у різноманітних колективних формах роботи. Саме тому, на нашу думку, індивідуальну і колективну роботу з дітьми необхідно проводити комплексно.

Програма індивідуального супроводу має включати:

- *діагностичний етап*, за результатами якого складається соціальний портрет дитини й сім'ї, визначаються наявні проблеми;
- *консультативний етап*, під час якого відбувається пошук прийнятних шляхів коригування форм поведіння у певних ситуаціях, ставлення до них, стимулювання мотивації та формування готовності до виявлення відповідальної громадянської позиції;
- *практичний етап* – закріплення набутих знань шляхом участі у суспільно значущій діяльності;
- *моніторинг* протягом усього процесу роботи.

Одним із завдань роботи з дітьми є навчання їх взаємодії й співпраці в шкільних колективах.

Для цього необхідно сформувані у дітей доброзичливе, толерантне ставлення один до одного, готовність до обговорення виникаючих проблемних і конфліктних ситуацій, навчити знаходити конструктивні рішення у разі виникнення конфліктних ситуацій.

Практична реалізація даного завдання включає в себе систему занять (тренінгів) з міжособистісному спілкуванню (корекції міжособистісного спілкування) або тренінги, спрямовані на згуртування колективу, які проводять класні керівники, практичний психолог і соціальний педагог, участь в учнівському самоврядуванні, у проектній діяльності та ін.

Будь-які отримані теоретичні знання мають бути закріплені практичним досвідом. Тільки проходження дітьми всіх етапів – знання (на рівні понять і уявлень), як що-небудь зробити; вміння (засвоєний спосіб застосування на практиці); навичка (автоматизовані дії на основі багаторазових повторень); звичка (дії і вчинки, які стали потребою) – призведуть до сформованості відповідальної громадянської позиції.

Звичайно, педагогічні працівники повинні будувати свою діяльність у рамках системно-діяльнісного підходу, який

передбачає знаходження ефективних способів включення дітей у спільну діяльність та організація її не фрагментарно, а системно.

Великі можливості закладені у проектній діяльності, благодійній та добродійній діяльності, колективній творчій діяльності. Але для того, щоб вирішити завдання формування відповідальної громадянської позиції членів шкільного колективу, важливий підбір завдань. Завдання повинні бути такими, щоб їх результат залежав від колективної роботи всіх членів класу (або групи), а не від діяльності однієї людини. Педагог у процесі спільної роботи дітей вчить їх погоджувати свої особисті інтереси з інтересами інших дітей, розробляти спільні плани дій, розподіляти обов'язки в групі, керувати процесом роботи, оцінювати результати кожного члена шкільного колективу. При цьому важливо навчити дітей правильно реагувати на емоційний стан один одного, адекватно сприймати невербальні жести, міміку, пантоміміки, вмінню адекватними засобами виражати свої почуття в процесі діяльності.

Для того, щоб відповідальна особистість відбулася, необхідно щоб життя її було наскрізно пронизане різноманітними видами діяльності, в яких би дитина привчається створювати матеріальні й духовні цінності, поступово переходячи з позиції споживача в позицію їх виробника.

Виховання – це творчий цілеспрямований процес взаємодії педагогів і вихованців щодо створення оптимальних умов, організації освоєння соціально-культурних цінностей суспільства і як наслідок – розвиток їх індивідуальності, самоактуалізація особистості. Процес виховання у шкільному просторі безперервний, але слід розрізняти виховний потенціал урочної та позаурочної діяльності, продумували способи їх взаємозв'язку. Урок завжди обмежений тимчасовими рамками і домінуючим освітнім пріоритетом. Застосування отриманих на уроці знань у реальному житті дає можливість



задовольнити потребу підлітка у самореалізації. Вважаємо, що основою формування відповідальної громадянської позиції та соціальної активності може бути позаурочна діяльність підлітків. Вона має більший ніж урок часовий простір, більшу кількість суб'єктів – учасників того або іншого виду діяльності і несе в собі пріоритет виховання в людині тих чи інших умінь, навичок, особистісних якостей.

З точки зору можливостей громадянського виховання позаурочна діяльність володіє (при певних умовах) величезним потенціалом, бо підлітку надається ціла палітра сфер діяльності, де можна бути успішним, де можна «виховувати» себе у відповідності зі своєю шкалою цінностей. Позанавчальна діяльність – це форма творчої цілеспрямованої взаємодії учня, вчителя та інших суб'єктів виховного процесу щодо створення умов для засвоєння учнями соціально-культурних цінностей суспільства через включення в суспільно-корисну діяльність, неформальну організацію дозвілля, що має метою самореалізацію особистості у позаурочний час. Слід підкреслити різницю між позаурочною діяльністю і додатковою освітою, які мають на меті формування в учнів спеціальних знань через додаткову організацію занять. На даний час мережа установ додаткової освіти в переважній більшості надає свої послуги на госпрозрахунковій основі і у зв'язку з цим виховний аспект тут часто йде на другий план. Розглядаючи позаурочну діяльність як основу формування відповідальної громадянської позиції, слід усвідомити, що вона (позаурочна діяльність), в першу чергу, повинна проголошувати й гарантувати умови для здійснення цих процесів. Окрім того, позаурочна виховна діяльність для здійснення поставлених завдань не повинна бути догматичною, насильницькою (наказовою) і формальною.

Школа повинна виховувати істинний патріотизм, в якому є не сліпе обожнювання, але ясне бачення всіх недоліків держави. Патріотизм полягає не у вихвалянні здобутками

минулого, а у прагненні вдосконалення держави у майбутньому Патріот бачить у своїй країні більше, ніж бачать інші. Він бачить, якою вона може стати, а також він знає, які висновки треба зробити з минулого, щоб зберегти національну гідність та не припускатися помилок минулих поколінь.

У числі популярних форм залишаються диспути, конференції, екскурсії, тематичні вечори, конгреси з певної проблеми, модні зараз ток-шоу, відео-сеанси з подальшим обговоренням матеріалів, зустрічі з видатними громадськими та державними діячами, соціологічні опитування і т. д. Але завжди буде привертати увагу та форма, коли всі завдання виховного процесу можуть бути нанизані на один «стрижень», де є взаємозв'язок урочної та позаурочної діяльності.

Крім позанавчальної роботи, спільна діяльність може бути організована й в рамках навчальної роботи: на предметах з шкільної програми, орієнтованих на виховання громадянськості; на факультативних заняттях.

*Заключний етап* такої роботи – підбиття проміжних підсумків, їх корекція та постановка подальших завдань.

#### **2.4. Опис цілісної технології формування відповідальної громадянської позиції у дітей із сімей вимушених переселенців**

Ґрунтуючись на теоретичних засадах громадянського виховання в процесі нашої експериментальної роботи було розкрито особливості формування відповідальної громадянської позиції школярів підліткового віку, в тому числі з сімей вимушених переселенців, здійснено розроблення науково-методичного забезпечення цього процесу.

Завданнями констатувального етапу дослідження були:

1. Визначення рівня обізнаності вчителів щодо поняття «відповідальна громадянська позиція» та їхньої готовності до здійснення її формуванні в учнів.

2. З'ясування методів, якими користуються викладачі у формуванні громадянської позиції.

3. Визначення стану сформованості відповідальної громадянської позиції підлітків.

Розроблення методики констатувального експерименту відбувалося у контексті запропонованого визначення ключового поняття (р.2.2.).

Під час проведення констатувального етапу експерименту було використано адаптований тест Б. Куна «Хто Я?». Респондентам пропонувалося дати відповіді на це питання протягом обмеженого часу, потім опитувані пронумерували свої відповіді залежно від ступеню важливості. Ця методика, зокрема, дає можливість проаналізувати співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик ідентичності

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича застосовувалась з метою вивчення ціннісно-мотиваційної сфери школярів, оскільки система ціннісних орієнтацій визначає основу світогляду, змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлень до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, і «філософії життя».

За результатами анкета «Громадянська позиція школярів» були визначені рівні сформованості громадянської свідомості школярів, їхнього ставлення до громадянських обов'язків та ступінь громадянської відповідальності.

Також були використані метод незакінчених речень і авторські анкети для вчителів та учнів.

Критеріями й показниками оцінки сформованості *відповідальної громадянської позиції* нами було обрано:

- Когнітивно-ціннісний (знання про громадянськість та громадянську позицію; ставлення до Батьківщини; правова культура);

- Емоційно-мотиваційний (інтерес до соціально-політичного життя школи, міста, країни; ставлення до себе як до громадянина; потреба у позитивній самореалізації);
- Поведінково-діяльнісний (дотримання соціальних і правових норм поведінки; участь у суспільній діяльності різного рівня; самостійність та ініціативність у здійсненні соціально-значущої діяльності).

Експериментальною роботою було охоплено 248 учнів 7, 8, 9, 10 класів.

За даними методики «Хто я?» було з'ясовано розуміння підлітками своєї унікальності, важливості приналежності до тієї чи іншої групи людей. Зокрема встановлено, що у відповідях переважали соціальні характеристики, 80% опитаних зазначили свою гендерну приналежність (*Мал. 2.1*). Серед індивідуальних характеристик найбільш характерні були такі: веселий (10,4%), розумний (25,6), добрий (6,4), творча особистість (12,8%). З усіх опитаних лише 2,4% охарактеризували себе як громадянина держави і 1,6% назвали себе відповідальними (*Мал. 2.2.*).

Таким чином, можна говорити про те, що в самоідентифікації переважають соціальні ролі, пов'язані з сім'єю та характеристики власних особистісних якостей і дуже низький рівень сприйняття себе через призму своєї значущості для суспільства.

Відповідаючи на питання «Чи потрібно в наш час захищати батьківщину? Хто це повинен робити» 96% учнів відповіли, що захищати Батьківщину необхідно; з них 12% вважають, що повинні це робити лише чоловіки; 18% дотримуються думки, що це повинні робити виключно добровольці, контрактники або професійні військові; 10% вважає, що це мають робити політики і влада, зокрема, президент. По 2% не визначились з відповіддю на питання або вважають, що захищати непотрібно.

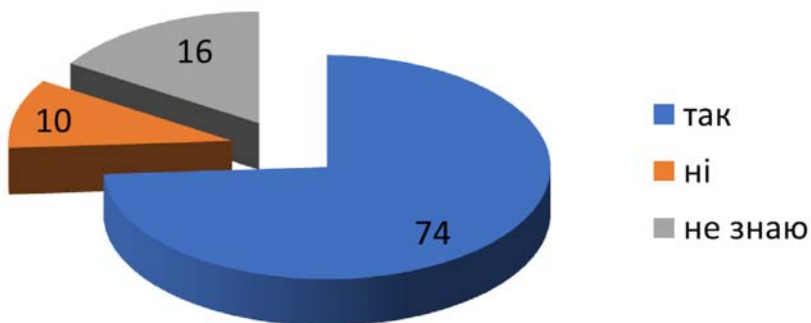


Мал. 2.1 Самоідентифікація за соціальними ролями



Мал. 2.2. Самопрезентація школярів в особистісних характеристиках.

Згідно відповідей, громадянами країни вважають себе 74% опитаних; 10% підлітків не вважають себе громадянами (пояснити це не змогли); 16% учнів не змогли відповісти (мал. 2.3). Службу в армії вважають громадянським обов'язком, зокрема, своїм вважають 12% опитаних; не вважають 80%, не визначилися 8% (Мал. 2.3).



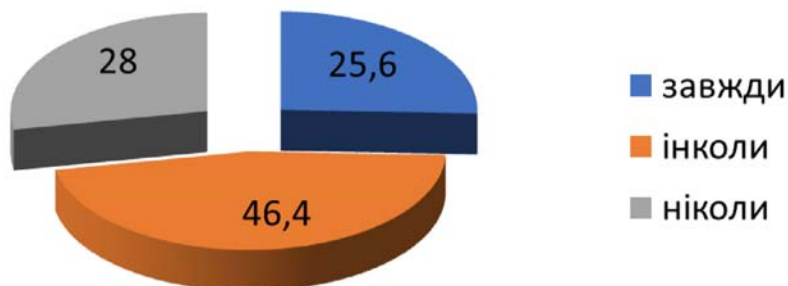
Мал. 2.3. Самосприйняття підлітків себе як громадянина.

Знають свої права та обов'язки 99,2%, така ж кількість респондентів вважають, що завжди дотримуються норм і правил поведінки. Такі результати опитування можуть говорити про прагнення підлітків відповідати очікуванням з боку інших щодо їхньої поведінки. Саме з метою отримання об'єктивної інформації в анкеті були закладені такі запитання: чи порушуєш ти дисципліну на уроці («так» відповіли 2,4%, «інколи» – 8,8%); чи завжди ти сумлінно виконуєш доручення та домашні завдання («так» –25,6%, «інколи» –46,4%, «ні» –28%). Охоче виконують доручення в класі 25,6% учнів (Мал. 2.4.).

За методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації» переважаючими у системі термінальних та інструментальних цінностей виявились особистісні цінності: життєва мудрість, здоров'я, любов, наявність хороших та вірних друзів, розвиток, щасливе сімейне життя, впевненість у собі, охайність, вихованість, життєрадісність, відповідальність, сміливість, чесність, чуйність.

Серед не надто важливих цінностей переважають професійні: цікава робота, матеріально забезпечене життя, продуктивне життя, творчість, освіченість, терпимість, тверда воля, ефективність у справах та частина суспільних – незалежність, терпимість до поглядів і думок інших, широта по-

глядів. До індиферентних належать практично всі суспільні цінності: активне життя, суспільне покликання, краса природи і мистецтва, розваги, свобода, щастя інших, непримиренність до недоліків у собі та інших.



Мал. 2.4. Самоставлення підлітків до виконання обов'язків.

Учніам було запропоновано обрати із запропонованих варіантів або дати своє визначення поняття «патріотизм» (кількість виборів не обмежувалася). За результатами, складниками патріотизму вважають «любов до рідного дому, міста, країни, вірність традиціям і національній культурі» 70,4%, «національну самосвідомість, гордість за приналежність до своєї нації, народу» 49,6%, «прагнення працювати для процвітання Батьківщини», «інтернаціоналізм, готовність до співпраці з представниками інших націй і народів в інтересах своєї Батьківщини» 37,6%. Патріотизм романтичним образом або літературною вигадкою назвали 4% опитаних, така ж кількість вважає патріотизм несучасним, «не для сьогоденної молоді» (4%). Непримиренність до представників інших націй і народів складає 1,6%. Один із учнів висловив своє ставлення до патріотизму таким чином: «я вважаю патріотизм способом керування людьми».

Метод незакінчених речень був використаний з метою отримання об'єктивних даних щодо наявності в опитуваних

просоціальної орієнтації. Зокрема, були запропоновані такі речення: кожен з нас вірить ..., кожен з нас має ..., кожен з нас готовий ..., подвиги героїв змусили нас задуматися ..., захищати свою Батьківщину можна не тільки з автоматом в руках, а й ..., коли я замислююся про майбутнє своєї країни, то ..., бути гідним громадянином своєї країни – значить бути ..., я маю право..., я зобов'язаний... Варіанти відповідей були такими, наприклад, кожен з нас вірить у краще майбутнє, в себе, в мрію, в те, що все залежить від нашого вибору, в Бога, у диво; кожен має: сім'ю, друзів, право на життя, права та обов'язки, право на вільне висловлювання своїх думок, право на освіту. Бути гідним громадянином – це бути патріотом, бути собою, чесним, вірним своїй країні. Слід зазначити, що близько 40% опитаних не змогли дати відповідь на це питання.

За результатами діагностування було визначено три рівні сформованості громадянської позиції та складено їх типологічні характеристики.

Учні з **високим** рівнем сформованості громадянської позиції знають основні права дітей, обов'язки і норми поведінки громадянина; мають власні переконання та розвинене почуття власної гідності; володіють навичками конструктивної взаємодії та вирішення конфліктних ситуацій; вміють обґрунтовано доводити свою точку зору; усвідомлюють себе громадянами своєї країни; проявляють нетерпимість до зла і аморальності; вільні у виборі рішень і шляхів досягнення мети, але відчують відповідальність за цей вибір; відповідно віку виявляють активність в діяльності, що має суспільно-політичну спрямованість; беруть участь у роботі органів учнівського самоврядування; володіють навичками медіаграмотності і вміють аналізувати інформацію; не допускають зневажливого ставлення до національних традицій та культури, людей іншої національності; володіють навичками критичного мислення; вміють регулювати свої



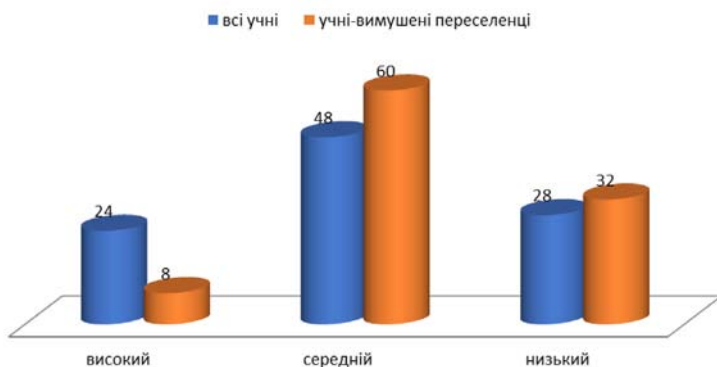
потреби і співвідносити їх з можливостями суспільства та інших людей; охоче виконують громадські доручення; усвідомлюють відповідальність за долю своєї країни; проявляють у всіх справах ініціативу і самостійність.

Для учнів з *середнім* рівнем властиві знання основних прав дитини; ситуативне (за наявності зовнішніх впливів) виконання обов'язків і дотримання норм поведінки; частково розвинуте вміння регулювати свої потреби залежно від прагнень та можливостей інших; виконання громадських доручень і своїх обов'язків; усвідомлення відповідальності за долю своєї країни, але не знання шляхів реалізації; усвідомлення себе громадянином своєї країни, знання своїх прав і обов'язків, але не завжди є вміння реалізовувати їх в життя; наявність переконань і намагання діяти у відповідності з ними; в основному відповідально ставиться до своїх вчинків, але в деяких випадках рішення не відповідають суспільним нормам; розвинене почуття власної гідності, але на захист інших встає не завжди; участь у всіх видах діяльності, але ініціативу проявляють не часто, а в окремих випадках невиконання доручення і не доведення розпочатої справи до кінця; участь в обговоренні суспільно-політичних подій, в основному правильна їх оцінка, але наявні труднощі в аргументації своєї точки зору та критичному аналізі; вияв інтересів і поваги до людей іншої національності, їх культури та традицій.

Підлітки з *низьким* рівнем не завжди дотримуються загальноприйнятих норм поведінки, беруть участь в будь-якій діяльності тільки під контролем дорослих і товаришів; не проявляють свідомого відповідального ставлення до виконання справ і своїх вчинків; недисципліновані, пасивні; неохоче виконують громадські доручення (тільки за умови наявності контролю або меркантильної зацікавленості); недостатньо володіють знаннями про права та обов'язки дітей; потребують додаткового контролю з боку дорослих; безініціативні; мають труднощі у визначенні власного став-

лення до у суспільно значущих подій, не впевнені в собі, легко піддаються негативному впливу; розвинене почуття власної гідності, але вимогливості до себе не виявляють, з несправедливістю борються тільки тоді, коли вона торкнулася їх самих; байдужі до суспільно-політичної ситуації в країні та світі; зневажливо ставляться до культури та історії своєї країни, проявляють зневагу до представників інших національностей.

Загалом серед учнів експериментальних шкіл розподіл за рівнями сформованості відповідальної громадянської позиції визначено такий: високий рівень мають – 24%; середній рівень – 48% та низький рівень – 28% підлітків. А для категорії дітей з сімей вимушених переселенців результати виявилися такими: високий – 8%; середній – 60%; низький – 32% (Мал.2.5).



Мал. 2.5. Рівні сформованості відповідальної громадянської позиції (на початку експериментальної роботи)

Таким чином, можна говорити про те, що 32% (8 чол.) потребують індивідуального соціально-педагогічного супроводу у формуванні відповідальної громадянської позиції. Саме на це буде спрямована робота на експериментально-практичному етапі дослідження.

За результатами анкетування вчителів нами було визначено, що більшість з них вважає, що найбільший вплив на формування громадянської позиції мають батьки (96%), вчителі (32%), ЗМІ (28%), друзі (12%), а її формування починається у дошкільному віці і триває все життя. Опитувані також зазначили, що дієвими методами щодо формування громадянської позиції є бесіди, виховні години, залучення дітей до проєктів та загальношкільних заходів, а також робота на уроках та особистий приклад. Узагальнюючи результати дослідження можна говорити про те, що основна увага у практичній виховній роботі приділяється колективним методам роботи з учнями, а соціально-педагогічний супровід формування відповідальної громадянської позиції вчителями не здійснюється.

Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволяє зробити висновки про те, що:

- ☞ формування відповідальної громадянської позиції в учнів старшого підліткового віку у закладах середньої освіти відбувається в основному у процесі вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу та в процесі опосередкованого впливу з боку батьків, вчителів, ровесників та ЗМІ.
- ☞ Саме через відсутність безпосереднього цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу зафіксовано такий діапазон розподілу за рівнями сформованості громадянської позиції.
- ☞ Подальша науково-дослідна робота повинна спрямовуватись на розроблення програми соціально-педагогічного супроводу, її апробацію та впровадження у практику роботи закладів середньої освіти.

Завданнями формувального етапу дослідження було визначено розкриття складових технології соціально-педагогічного супроводу дітей з сімей вимушених переселенців, спрямованої на:

- засвоєння учнями знань про права та обов'язки громадянина;
- усвідомлення моральних принципів відповідальної громадянської позиції;
- набуття досвіду у реалізації відповідальної громадянської позиції.

В ході проведення експериментальної роботи у 2018-2019 рр. було розроблено індивідуальну програму соціально-педагогічного супроводу, використано метод експертних оцінок, проведено тренінгові заняття, підготовлено та реалізовано соціальний проєкт, проведено квест для учнів, організовано семінар-практикум для педагогів, індивідуальні консультації для батьків. Експериментом було охоплено 125 учнів експериментальної групи, (123 контрольна група), з них дітей з сімей вимушених переселенців 25 учнів 7, 8, 9, 10 класів спеціалізованої школи I-III ступенів з поглибленим вивченням англійської мови №85 міста Києва та школи I-III ступенів № 90 Печерського району міста Києва.

Однією з функцій закладів освіти різного рівня є створення найбільш сприятливих умов для самореалізації дитини у житті та забезпечення її участі в реалізації своєї громадянської позиції [33], формування такого освітнього середовища, в якому потреби особистості перетворюються на життєві цінності, сприяють соціальній активності дитини та впровадженню ціннісних орієнтацій у повсякденне життя. Соціально-педагогічний супровід дитини є складовою частиною цього процесу. Соціально-педагогічний супровід формування відповідальної громадянської позиції дозволяє дитині більш повно самореалізуватися шляхом стимулювання доцільної та успішної поведінки, сприяє соціалізації та накопиченню соціально-значущого досвіду [46].

Робота з організації соціально-педагогічного супроводу відповідальної громадянської позиції дітей з сімей вимушених переселенців проводилася з суб'єктами виховного

процесу – педагогами і батьками, дітьми, учнівським колективом.

З педагогами та батьками – шляхом підвищення рівня педагогічної та правової культури, підготовки та оволодіння технологією здійснення соціально-педагогічного супроводу.

З окремими дітьми соціально-педагогічний супровід забезпечувався шляхом надання допомоги у формуванні ставлення до себе як до громадянина держави, у позитивній самореалізації в цій якості, сприянні самостійності та ініціативності у здійсненні соціально-значущої діяльності.

З учнівським колективом – шляхом організації практичної соціально-значущої діяльності, сприяння вихованцям у прояві ініціативи, творчості у досягненні колективної мети, формування навичок конструктивної взаємодії мікрогруп колективу, набуття досвіду відповідального поведіння у конкретних ситуаціях; засвоєння та реалізацію громадянських прав та обов'язків.

Наша робота була спрямована за прогностичним, корекційним та профілактичним аспектами.

У прогностичному аспекті було висунуто припущення, що ефективний соціально-педагогічний супровід можливо забезпечити за умов організації освітнього середовища й організації системної просвітницької роботи. Для педагогів нами було організовано і проведено ряд семінарів-практикумів, мета яких полягала в ознайомленні із станом сформованості відповідальної громадянської позиції в учнів 7-10 класів та дітей з сімей вимушених переселенців, з технологією соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції. У процесі роботи обговорювалися такі питання: чим відрізняється відповідальна громадянська позиція від патріотизму; як вчитель/класний керівник може впливати на формування відповідальної громадянської позиції; в чому специфіка цієї роботи стосовно дітей з сімей вимушених переселенців. Варто зазначити, що

близько половини педагогів розглядають громадянську позицію і, загалом, громадянську освіту крізь призму національно-патріотичного виховання.

Серед учнів експериментальних шкіл була частина дітей, які не є громадянами України. Цей факт та ототожнення педагогами громадянського виховання з національно-патріотичним призвів до того, що деякі вчителі висловили думку, що не всі наші діти є громадянами України, тому ми не маємо виховувати в них відповідальну громадянську позицію. В ході колективної дискусії з педагогами було узгоджено, що громадянство не впливає на сформованість громадянських якостей і відповідальної громадянської позиції зокрема.

Метою програми індивідуального соціально-педагогічного супроводу було створення комплексу соціально-педагогічних заходів, які сприятимуть поглибленню знань про громадянськість та громадянську позицію, формуванню потреби у позитивній самореалізації, самостійності та ініціативності у здійсненні соціально-значущої діяльності. До діагностичної складової програми нами було включено експертні оцінки соціального педагога та класного керівника. Завдання програми полягали у створенні позитивного сприйняття української громадянськості; запобіганні відстороненій споживацької позиції; проведенні просвітницької роботи; створенні позитивного досвіду реалізації громадянської позиції.

Метод групової дискусії дав можливість поділитися один з одним знаннями та міркуваннями, почути різні думки та позиції. Особливістю групової дискусії було дотримання поваги до різних точок зору між її учасниками, спільний пошук конструктивних рішень розв'язання розбіжностей. Групова дискусія використовувалася для обміну інформацією, виявлення суперечностей, порівняння своєї позиції з поглядами інших, переосмислення своїх поглядів. Ця форма роботи сприяла розвитку діалогічності спілкування, становленню самостійності мислення. Для дискусій були обрані

теми «Пам'ятаймо заради майбутнього» (присвячена проблемі історичної пам'яті) та «Я і моя держава» (обговорення питання про місце кожної людини в житті держави).

Як показав експеримент, одним з найефективніших методів формування відповідальної громадянської позиції була участь старших підлітків в учнівському самоврядуванні. Особливе значення така діяльність мала для нашої цільової аудиторії – дітей–переселенців. Саме співпраця з оточуючими, зміна соціального статусу в шкільному колективі, набуття навичок формулювання і відстоювання власної позицію, виходу з конфліктних ситуацій дали можливість дітям відчувати себе не сторонніми спостерігачами, а активними учасниками загальношкільного життя, позитивно впливали на формування відповідальності, активізували процес самовиховання. Учнівське самоврядування – це засіб розширення діапазону діяльності дорослих і дітей, як членів єдиного колективу, можливостей для їх об'єднання, творчого пошуку, виявлення ініціативи. Це засіб навчитися жити й працювати за законами демократичного суспільства, де існують гуманістичні відносини між людьми.

Учнівське самоврядування в школі має на меті:

- через широко розвинену систему органів самоврядування забезпечити залучення учнів до діяльності колективу, суспільства;
- зробити мету і завдання реформувань виховної роботи особисто значущими для кожного учня;
- сформувати в учнів високі моральні якості, вміння співпрацювати на принципах рівності, гласності, демократизму.

«Відповідальність за поведінку суспільства і врядування лежить на кожному членові співжиття, – зазначав Д. Дьюї. – Тому виховання має кожного готувати до цієї відповідальності, ознайомити з умовами життя ..., розвивати властивості і здібності, які гарантують плідну участь громадян у справах

врядування. Якщо діти привчаються тільки підкорятись наказам, робити те чи інше, тому що їм це сказано, якщо в дітях не розвивають довіру до своїх сил і самостійного мислення, самі собою нагромаджуються перешкоди на шляху вдосконалення демократії і поширення демократичних ідеалів» [15, с. 145].

Участь в учнівському самоврядуванні дозволила учням відчувати себе господарями в школі, класі, розвинула навички організаторської роботи в управлінні справами колективу, створила широкі можливості для самореалізації кожного, допомогла виховати почуття відповідальності, ініціативи і була однією з важливих умов розвитку відповідальної громадянської позиції.

У нашому дослідженні самоврядування розглядалося в представницькому варіанті, тобто, подібному до організації державницької діяльності в Україні. Важливими умовами його плідної діяльності є розуміння учнями змісту та суті самоврядування; вміння самостійно планувати та організувати роботу, координувати зусилля різних ланок, постійно здійснювати самоконтроль; вміння прораховувати, регулювати та аналізувати свою діяльність, об'єктивно оцінювати; творче використання досвіду інших.

Хоча самоврядування потребує від учнів самостійності, проте неможливе без тактовного, грамотного педагогічного керівництва. Отже, необхідна взаємодія педагогічного та учнівського колективів. Їх спільна мета – формування ініціативної, соціально активної, здатної приймати нестандартні рішення, відповідальної особистості. Важливо побудувати роботу таким чином, щоб у колективі не було «зайвих». Адже «кожну справу самі придумуємо, самі виконуємо і самі оцінюємо. Так складається справжнє самоврядування. Заберіть одну ланку – і від самоврядування нічого не залишиться» [20, с. 92].

Ми переконані в тому, що активна участь школярів у діяльності учнівського самоврядування можлива тільки тоді,



коли вона вмотивована: якщо школяр усвідомлює її суспільну значимість, правильно оцінює свої можливості та здібності, зміст тієї конкретної роботи і тих функцій, які на нього покладаються. Ці можливості були використані нами в експерименті, насамперед, тому, що система учнівського самоврядування є типовою для більшості загальноосвітніх шкіл.

На констатувальному етапі експерименту ми відмічали, що часто шкільне самоврядування є формальним. Значну частину роботи Президентської ради перебирають на себе педагоги-організатори, завучі з навчально-виховної роботи, вчителі. Тому на формувальному етапі нами було запропоновано учням разом з педагогом-організатором та соціальним педагогом на початку навчального року сформулювати чіткі завдання для Президентської ради; встановити час консультацій з представниками педагогічного колективу; взяти за правило запрошувати представників Президентської ради на педагогічні наради з наданням права вносити пропозиції до їхньої роботи.

В результаті активної співпраці Президентської ради школи і педагогічного колективу вже наприкінці року сталися помітні зміни і в ставленні учнів до учнівського самоврядування взагалі, і до місця кожного окремого учня в ньому.

Квест – це форма як навчально-виховних, так і розважальних програм, які дозволяють учням зануритися в подію. «Живий» квест побудований на взаємостосунках між учасниками, оскільки сучасні діти легше засвоюють знання в процесі самостійного опанування новою інформацією. Метою квесту «Я – громадянин України» є актуалізація знань учнів 7-9 класів щодо основних положень Конвенції ООН про права дитини, Конституції України; формування вмінь і навичок застосовувати отримані знання в реальних життєвих ситуаціях, формування правової культури і громадської активності. За проходження кожного етапу учасники отримують певну кількість балів, а перемогу отримують

команда, яка набере найбільше балів. На першій зупинці «Всі різні – всі рівні» дітям пропонується за допомогою пантоміми представити основні права людини так, щоб це було зрозуміло людям будь-якої культури. На другій зупинці «Права дитини» учасники мають відповісти на питання вікторини щодо Конвенції прав дитини. На третій зупинці «Права-обов'язки» проводиться гра з м'ячем, кожна подача якого супроводжується назвою певних прав і обов'язків людей. Четверта зупинка «Обирай», на якій учасники визначаються зі своїм ставленням до запропонованого твердження (згоден – не згоден) і обґрунтовують свою позицію. За результатами обговорення учасники інколи змінюють свою позицію. П'ята зупинка «Керуємо державою» присвячується створенню моделі ідеальної держави, у якій би учасники гри мріяли жити. В процесі обговорення результатів кожен визначає свої гіпотетичні можливості щодо наближення нашої країни до намальованої моделі. На останній зупинці відбувалося підбиття підсумків та нагородження переможців.

Одним із критеріїв сформованості відповідальної громадянської позиції людини є критичне мислення. Необхідність критичного мислення виникає тоді, коли з'являється потреба перевіряти вірогідність суджень, висловлюваних людьми – або ними самими, або іншими. Тобто, мова йде про протидію можливості кимось усвідомлено чи ні ввести інших в оману. Критичне мислення розвивається на основі ретельного оцінювання припущень і фактів і призводить до об'єктивних висновків через аналізування всіх доречних факторів, використання обґрунтованих логічних процесів тощо.

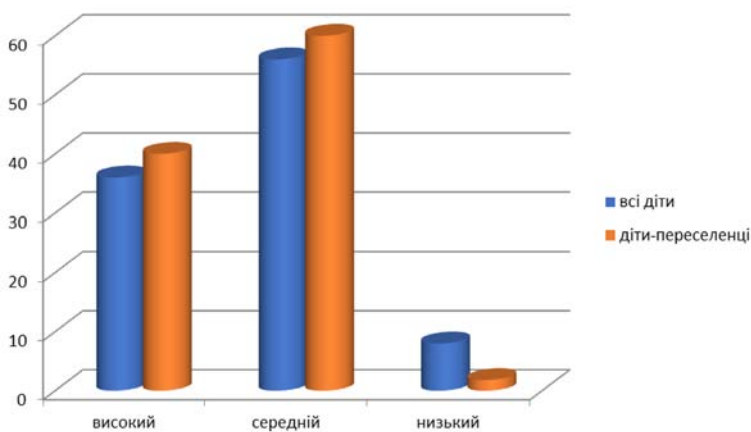
Для розвитку критичного мислення було використане тренінгове заняття «Що таке критичне мислення і навіщо воно потрібно», мета якого полягала у формуванні навичок критичного мислення, оцінки фактів і ситуацій; отриманні інструментів – конкретних методів і прийомів критичного мислення; формуванні навичок аналітичного сприйняття ін-

формації та обґрунтування прийняття рішень. Окрім того, нами було проведено заняття «Медіаграмотність: практичні навички» з метою надання підліткам знань про те, що таке інформація, за якими законами вона розвивається; яким є вплив дезінформації; що таке фейки і чим вони загрожують; загальне значення медіаграмотності у сучасному світі; завоювання практичних навичок аналізу інформації.

Ефективною технологією формування відповідальної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи є проектна діяльність, у процесі якої підлітки залучаються до осмисленої громадянської активності, набувають досвіду соціальної взаємодії у вирішенні суспільних проблем, мають можливість для самореалізації. Процес успішної реалізації проектів передбачав об'єднання спільних зусиль учнів, вчителів, батьків, громадськості, спрямованих на вирішення важливих для громади проблем. Проектна діяльність має групову форму взаємодії підлітків, реальне партнерство учасників. Соціальна проектна діяльність поділялася на кілька етапів: вибір проблеми; планування діяльності; прогнозування результатів; розподіл обов'язків; збір інформації; співпраця з громадськістю; вирішення проблеми; представлення результатів своєї діяльності перед аудиторією; оцінювання своєї діяльності та діяльності партнерів. Соціальні проекти, надали змогу підліткам набути певного соціального досвіду, сприяли активізації їхньої громадянської активності та здатності до соціальної взаємодії. Це підтверджують результати контрольного зрізу, проведеного за результатами роботи. Активне самостійне включення дитини в процес організації та реалізації соціального проекту можна вважати підтвердженням ефективності усієї попередньо проведеної соціально-педагогічної роботи. В експериментальних групах кількість учнів з високим рівнем готовності ініціювати та брати участь у добродійній соціально-значущій діяльності збільшилась з

24% до 33,6%, а учнів з низьким рівнем зменшилася з 28% до 9,6%. В контрольній групі, де проектна робота не проводилася, істотних змін не відбулося: високий рівень на початку мали 22,8%, наприкінці 20,3%, низький рівень – було 28,4%, стало 26%.

Загалом за результатами формувального етапу експерименту значні зміни щодо сформованості відповідальної громадянської позиції відбулись на всіх рівнях в експериментальних групах за всіма показниками. А саме, кількість учнів з високим рівнем збільшилась до 36%, з середнім рівнем до 56%, а учнів з низьким рівнем стало 8%. Що стосується дітей із сімей вимушених переселенців, до експериментальної групи було включено 5 з 8 учнів, що потребували соціально-педагогічного супроводу і мали низький рівень сформованості відповідальної громадянської позиції. Після поведеної роботи двоє (40%) учнів мають високий рівень, а троє (60%) – середній. В контрольній групі школярів з високим рівнем немає, середній рівень виявлено в одного (33,3%), а низький – в двох учнів (66,7%) (Мал. 2.6).



Мал. 2. 6. Рівні сформованості відповідальної громадянської позиції (наприкінці експериментальної роботи).

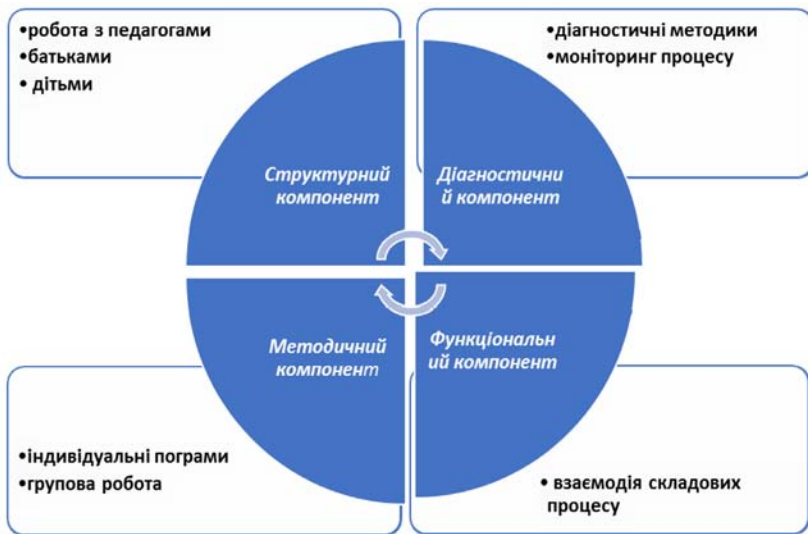
Отримані результати свідчать про ефективність проведеної роботи, оскільки у всіх рівнях в експериментальній групі простежується позитивна динаміка у сформованості в підлітків відповідальної громадянської позиції.

Досвід розроблення й упровадження технології соціально-педагогічного супроводу з формування відповідальної громадянської позиції у дітей підліткового віку можемо представити шляхом *моделювання*. Його методологічною основою визначаються наступні теоретичні підходи:

- *особистісно орієнтований підхід*, який передбачає створення умов для повноцінного прояву, розвитку і саморозвитку особистісних якостей особистості на основі загальнолюдських цінностей, розкриття її можливостей, формування впевненості у собі, розвиток особистісно значущих і суспільно прийнятних способів самореалізації;
- *ціннісний підхід*, який ґрунтується на вивченні механізмів внутрішньої регуляції соціальної поведінки особистості, засвоєнні учнями суспільно значущих цінностей, формуванні адекватних способів поведінки;
- *суб'єктний підхід*, що реалізується через самодетермінацію, самовизначення, саморозвиток особистості;
- *системно-діяльнісний підхід*, що виявлять у практичній реалізації засвоєних знань умінь і навичок.

Системоутворюючим компонентом цієї моделі є мета соціально-педагогічного супроводу: формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців. Навколо мети вибудовуються наступні компоненти: структурний, функціональний, діагностичний і методичний. Кожен компонент спрямований на вирішення конкретних завдань супроводу (Мал.2.7.).

*Структурний компонент* передбачає взаємодію всіх учасників процесу формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців у різних формах:



Мал. 2.7. Концептуальна модель соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей із сімей вимушених переселенців

- робота з педагогами включає консультування (семінари, лекції, групові та індивідуальні консультації, тренінги, моніторинг сформованості відповідальної громадянської позиції);
- робота з батьками включає в себе просвітницьку діяльність і консультування у вигляді лекцій, групових та індивідуальних консультацій;
- робота з дітьми-переселенцями і дітьми приймаючої сторони полягає в проведенні тренінгів, квестів, підготовці та реалізації соціальних проектів та інших індивідуальних і групових формах.

*Функціональний компонент* забезпечує взаємодію структур і блоків моделі з урахуванням механізмів, чинників і умов формування відповідальної громадянської позиції.

*Діагностичний компонент* моделі передбачає відбір діагностичних методик і організацію моніторингу процесу формування відповідальної громадянської позиції.

*Методичний компонент* забезпечує розробку програм, в тому числі й індивідуальних, соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців з урахуванням індивідуальної специфіки проблем і можливостей практичної реалізації.

### **Використані джерела:**

1. Алексеевко Т. Ф. Проблеми вимушених переселенців в Україні як феномен біфуркації ціннісних смислів реального життя і соціального виховання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Соціальна робота. Соціальна педагогіка.* Київ, 2018. № 2 (24). С. 174-180.
1. Асламова Т., Бакка Т. Бортніков В. Громадянська освіта: теорія і методика навчання. Київ, 2008. URL: [https://www.academia.edu/5074708/%D0%93%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%B4%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0\\_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0\\_%D1%82%D0%B5%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F\\_%D1%96\\_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0\\_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F\\_%D0%9A%D0%B8%D1%97%D0%B2\\_2008](https://www.academia.edu/5074708/%D0%93%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%B4%D1%8F%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F_%D1%96_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D0%9A%D0%B8%D1%97%D0%B2_2008) (дата звернення 6.03.2018)
2. Безпалько О. В. Мобілізація ресурсів громади щодо підтримки сімей із дітьми. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс: навч.-метод. посіб. для вищ. навч. зал. / за заг. ред. І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко ; М-во освіти і науки України, М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту, Представництво благодійної організації «Кожній дитині» в Україні. Київ : Фенікс, 2007. С.157-169.
3. Бойчук М.А. Запровадження громадянської освіти в Україні як необхідна умова виховання демократії. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2011. № 1. С. 26-30. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI\\_fpp\\_2011\\_1\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2011_1_5) (дата звернення 11.08.2018)

4. Боренько Я. Громадянськ освіта в Україні. URL: [https://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/171108\\_citizenship-education-Ukraine-ukr\\_YB.pdf](https://rpr.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/171108_citizenship-education-Ukraine-ukr_YB.pdf) (дата звернення 4.09.2018)
5. Боришевський, М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 144-150.
2. Боришевський М.Й. Еталонна модель особистості громадянина. *Педагогічний вісник*. 2001. №3. С. 13-15.
6. Ващенко Г. Виховний ідеал : підруч. для виховників, учителів та українських родин. Брюссель-Торонто-Нью-Йорк-Лондон-Мюнхен : Центральна управа спілки української молоді. 209 с. URL: [http://gromada-i-misto.org/wp-content/uploads/2017/11/Vykhovnyi\\_ideal\\_Zapysky\\_vykhovnyka.pdf](http://gromada-i-misto.org/wp-content/uploads/2017/11/Vykhovnyi_ideal_Zapysky_vykhovnyka.pdf) (дата звернення 27.10.2018)
3. Вербицька П. (2010). Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2010. 40 с.
7. Год Н. Гражданское воспитание немецких школьников на современном этапе. *Наукова бібліотека України* URL: <http://www.info-library.com.ua/librs/stattya/1768-gromadjanske-vihovannja-nimetskih-shkoljariv-na-suchasnomu-etapi.html> (дата звернення 4.09.2018)
8. Громадянська освіта – Україна [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.civiced.org.ua/> (дата звернення 12.03.2018)
9. Гурнікевич Я., Плиська Ю. Громадянська освіта у Польщі, здійснювана через Інтернет (на прикладі центру громадянської освіти). *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна*. 2006. Вип. 21. Ч. 1. С.48–56 URL: <http://www.publications.lnu.edu.ua/index.php/pedagogics/article/download> (дата звернення 23.02.2019)
10. Дем'янчук О. П. Теорія і практика громадянської освіти: світовий досвід *Наукові записки НаУКМа. Політичні науки*. 2001. Т. 19. С. 6469.
11. Дубровський В. Ф. Філософія стандартів для громадянської освіти в США *Американська філософія освіти очима українських дослідників* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 22 груд. 2005 р.). Полтава, 2005. С. 39-47.
12. Дьюї Дж., Дьюї Э. Школи будущего. Берлин : Госиддат, 1922. С. 179.
13. Дьюї Дж. Школа і суспільство. Москва, 1925. 79с.
14. Дьюї Д. Школи будущего. М. : Работник просвещения, 1922. 321 с.
15. Жданович Ю. Педагогічна анімація як засіб соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців. *Наукові записки Ніжин-*



- ського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2016. № 1. С. 119-123. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp\\_2016\\_1\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2016_1_23) (дата звернення 15.05.2018)
16. Заболотна О. Традиційні підходи до громадянської освіти в США і новий американський патріотизм. *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна*. 2003. Вип. 17. С. 186-192. URL: <http://independent.academia.edu/OksanaZabolotna/Papers/986457/> (дата звернення 15.02.2019)
  17. Закон України “Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб”. URL: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18> (дата звернення 12.02.2018)
  18. Зверева І. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах : метод. посіб. Київ : Держсоцслужба, 2006. 104 с.
  19. Ігнатенко П. Косарева Н., Поплужний В. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення: посіб. для вчителів. *Рідна школа*, 1996. № 3. С.32 – 42.
  20. Иванов В.Д. Самодеятельность., самостоятельность., самоуправление. Москва, 1991. 128 с.
  21. Иванов М. С. Політична та громадянська освіта як важливі засоби реалізації демократичного потенціалу виборчого процесу в сучасній Україні URL: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npchdu/Politology/2006\\_27/272.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Politology/2006_27/272.pdf) (дата звернення 14.10.2019)
  22. Інтерактивні технології громадянської освіти URL: <http://westukr.itgo.com/> (дата звернення 14.10.2019)
  23. Карнаух, А. Громадянська освіта як засіб формування політичної культури молоді/ Український центр політичного менеджменту URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=1&n=79&c=1905> (дата звернення 12.02.2019)
  24. Кендзьор П. Як бути громадянином України : педагогічні технології громадянського виховання : метод. посіб. для педагогів загальноосвіт. навч. закл. / редкол.: П. Кендзьор (голов. ред.) та ін. Львів : ЗУКЦ, 2015. 127 с.
  25. Кіянка І. Проблематика громадянської освіти в контексті євроінтеграції українського суспільства.«Україна–НАТО» регіональний вимір : матеріали конференції (Львів, 6 груд. 2008 р.). Львів, 2008. С. 140-144. URL: <http://natoua.org/news.php?nid=19>
  26. Ковальчук О. Серйозна гра в демократію. *Громадянське суспільство*. 2007. № 1. URL: <http://www.viche.info/journal/465/> (дата звернення 12.02.2019)

27. Колган Т.В. Громадянська освіта та виховання школярів. URL: [http://kolgantv.blogspot.com/2009/11/blogpost\\_9052.html](http://kolgantv.blogspot.com/2009/11/blogpost_9052.html) (дата звернення 12.02.2019)
28. Концепція громадянського виховання / М.Й.Боришевський, І.Г. Гараненко, С.Г. Рябов, О.В. Сухомлинська, К.І.Чорна. *Громадянська Освіта*. 2000, №21 URL: <http://osvita.khpg.org/index.php?id=976002302>
29. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (2018 р.) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p> (дата звернення 15.03.2018)
30. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (2015 р.) URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/47154/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/) (дата звернення 15.03.2018)
31. Куксенко, С. Громадянська освіта у середній школі. *Громадянська Освіта*. 2001. № 06 URL: <http://www.khpg.org/index.php?id=1007566657> (дата звернення 15.03.2019)
4. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу. *Макаренко А.С. Твори : у 7 т. Київ. 1954. Т. 5. С. 98-109.*
5. Молодь діє. Молодіжний інформаційний портал громадянської освіти. URL: <http://prev.novadoba.org.ua/citizen/news.php?id=5> (дата звернення 2.02.2019)
32. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки : Указ Президента України від 26 лютого 2016 року № 68/2016. *Законодавство України* : база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/68/2016/paran25#n25> (дата звернення 14.03.2018)
33. Національна стратегія у сфері прав людини : Указ Президента України від 25 серпня 2015 року № 501/2015. *Законодавство України* : база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/501/2015> (дата звернення 14.03.2018)
34. Національні стандарти основ громадянських прав і держави : пер. з англ. О.Винникова. Харків : Фоліо. 1998. 162 с. URL: <http://library.khpg.org/files/docs/1302876253.pdf> (дата звернення 24.01.2018)
6. Нікітіна Н. П. Формування громадянської позиції учнів у навчально-виховному процесі педагогічного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукр. нац. ун-т ім. В.Даля. Луганськ, 2007. 20 с.
35. Овчарук О. В. Характеристики освіти для демократичного громадянства : європейський контекст. *Постметодика*. 2013. Вип. 3. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1103/?refresh>. (дата звернення 27.04.2019)

36. Омельчук Ю. В. Шляхи реалізації громадянської освіти та громадянського виховання в сучасному освітньому середовищі. URL: [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1\\_2010/OMELCHUK.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/1_2010/OMELCHUK.pdf) (дата звернення 27.04.2019)
37. Осадчий І. Г. Концепція громадянського виховання учнів у системі загальної середньої освіти України: Авторський проєкт [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3324](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3324) (дата звернення 3.04.2019)
38. Петришин Л., Лещук Г. Змістові аспекти соціально-педагогічної роботи з вимушеними переселенцями та їх сім'ями в сучасних соціальних умовах. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і Психологія*. 2016. Вип. 1 (11). С. 40–45.
39. Пометун О. Формування громадянської компетентності старшокласників засобами різних предметів. *Интернет-журнал*. С. 7-10. URL: [http://www.civiced.org.ua/docs/IOP\\_article\\_UKR.doc](http://www.civiced.org.ua/docs/IOP_article_UKR.doc). (дата звернення 3.04.2019)
40. Поняття, сутність і зміст соціально-педагогічного супроводу, підтримки. URL: [https://stud.com.ua/56698/pedagogika/ponyattya\\_sutnist\\_zmist\\_sotsialno\\_pedagogichnogo\\_suprovodu\\_pidtrimki](https://stud.com.ua/56698/pedagogika/ponyattya_sutnist_zmist_sotsialno_pedagogichnogo_suprovodu_pidtrimki) (дата звернення 11.04.2018)
41. Проєкт «Методи навчання в громадянській освіті» URL: [http://pidruchniki.ws/19310710/sotsiologiya/proekt\\_metodi\\_navchannya\\_gromadyanskiy\\_osviti](http://pidruchniki.ws/19310710/sotsiologiya/proekt_metodi_navchannya_gromadyanskiy_osviti) (дата звернення 23.04.2019)
42. Рогожа М. М. Громадянська освіта у контексті моральних вимірів соціального капіталу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Філософія. Політологія*. 2007. Вип.. 84-86. С 138-140. URL: [http://papers.univ.kiev.ua/filosofija\\_politologija/articles/Civil\\_education\\_in\\_the\\_context\\_of\\_moral\\_dimensions\\_of\\_social\\_capital\\_17245.pdf](http://papers.univ.kiev.ua/filosofija_politologija/articles/Civil_education_in_the_context_of_moral_dimensions_of_social_capital_17245.pdf) (дата звернення 24.12.2019)
43. Розвиток громадянського суспільства України в 2008 році : плани на майбутнє. / О. П. Айвазовська та ін. / за ред. М.Лациби; Укр. незалеж. центр політ. дослідж. Київ : Агентство «Україна», 2009. 84 с.
44. Ройл Д. Виклики для громадянської освіти в Україні. *Освіта.ua*. URL: [http://osvita.ua/school/school\\_today/1793/](http://osvita.ua/school/school_today/1793/) (дата звернення 26.05.2019)
45. Синкотта Х. Что такое демократия? Москва : Информационное агенство Соединенных Штатов Америки, 1991. – 168с.
46. Соловьев А. Культура гражданственности. К новой парадигме. *Свободная мысль*. 1992. № 7. С.61-71.

47. Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми : посіб. у 2-х ч.; Ч. І. Сучасні орієнтири та ключові технології / З. П. Кияниця, Ж. В. Петрочко. К. : ОБНОВА КОМПАНІ, 2017. 256 с.
48. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді : монографія / Т. Ф. Алексееенко та ін. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.
49. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки : Указ Президента України від 13 жовтня 2015 року № 580/2015. *Законодавство України* : база даних / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015> (дата звернення 26.05.2018)
50. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М. : Молодая гвардия, 1979. 335 с.
51. Терещенко, А. Б. Досвід вивчення громадянської освіти та її релевантність: аналіз думок старшокласників шкіл Луганської та Львівської областей. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2010. Т. 110. С. 12-19. URL: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/naukma/Ped/2010\\_110/03\\_tereshchenko.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/naukma/Ped/2010_110/03_tereshchenko.pdf) (дата звернення 18.11.2018)
52. Терещенко А. Б., Овчарук О. В., Іванюк І. В. Сучасний стан громадянської освіти в країні та європейських країнах: аналітичний звіт. Київ, 2013. 72 с. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/844/1/civic\\_education.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/844/1/civic_education.pdf). (дата звернення 10.12.2019)
53. Топалова С. Впровадження шкільної громадянської освіти: млявий процес і мінімальний результат [https://ukr.lb.ua/blog/svetlana\\_topalova/422053\\_vprovadzhennya\\_shkilnoi.html](https://ukr.lb.ua/blog/svetlana_topalova/422053_vprovadzhennya_shkilnoi.html) (дата звернення 3.01.2020)
54. Трубавіна. І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посіб. Київ : ДЦССМ, 2002. 132 с.
55. Харченко Н. Розвиток критичного мислення: кластери, методи і прийоми, тренінгові заняття. *Особистісно орієнтовані технології національно-патріотичного виховання учнівської молоді в громадських об'єднаннях* : метод. посіб. / наук. ред. Т. К. Окушко. Київ – Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. С. 100-137.
56. Чорна К.І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста : наук.-метод. посіб. / АПН України, Ін-т проблем виховання. К. : ТОВ «ХІК», 2004. 96 с.
57. Чоба Н. В. Значення громадянської освіти у формуванні майбутнього громадянина держави. *XIV Міжнародна наукова інтернет-конференція ADVANCED TECHNOLOGIES OF SCIENCE AND EDUCATION* URL: <http://intkonf.org/chobanvznachennya->

[gromadyanskoyiosvitiuformuvannimaybutnogogromadyaninerzhavi/](https://core.ac.uk/download/pdf/2748417.pdf)  
(дата звернення 20.02.2020)

58. Jason Wood Young People and Active Citizenship: An Investigation Thesis submitted in partial fulfilment of the requirements for the award of Doctor of Philosophy (PhD) De Montfort University De Montfort University August 2009. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/2748417.pdf> (дата звернення 26.03.2018)
59. Hessel Nieuwelink Paul Dekker Adolescent Citizenship and Educational Track: A Qualitative Study on the Development of Views on the Common Good. 2018. URL: [https://www.researchgate.net/publication/323880334\\_Adolescent\\_Citizenship\\_and\\_Educational\\_Track\\_A\\_Qualitative\\_Study\\_on\\_the\\_Development\\_of\\_Views\\_on\\_the\\_Common\\_Good](https://www.researchgate.net/publication/323880334_Adolescent_Citizenship_and_Educational_Track_A_Qualitative_Study_on_the_Development_of_Views_on_the_Common_Good) (дата звернення 5.11.2018)
60. Jonathan F. Zaff, Oksana Malanchuk, and Jacquelynne S. Eccles Predicting Positive Citizenship from Adolescence to Young Adulthood: The Effects of a Civic Context. 2008. DOI: [[10.1080/10888690801910567](https://doi.org/10.1080/10888690801910567)]
7. Summerhill : a radical approach to child rearing / by A. S. Neill ; with a foreword by Erich Fromm. New York : Hart Publishing Company, 1960.
61. Young Refugees NRW. Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V. URL: <https://www.iss-ffm.de/themen/alter/projektarchiv-6/young-refugees-nrw> статті в Deutsches Jugendinstitut, Mime hen; [Institi.it](http://www.institi.it) für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt «Sozialpädagogik und Familienziehung
8. Popova O., Koval L., Horetska O., Serdiuk N., & Burnazova V. Theoretical and Practical Aspects of Psychological and Pedagogical Support for Children and Adolescents Temporarily Displaced from the Territories of Permanent Residence. *Journal of History Culture and Art Research*. 2018 Vol. 7(2). P. 177-183. DOI:<http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1481>

### **3.1. Лідерські якості як чинник формування успішної і компетентної особистості, профілактики споживацької позиції та маргіналізації дітей-вимушених переселенців**

Для багатьох дітей-вимушених переселенців, особливо в перші роки після переселення, досить гостро постали проблеми пов'язані з низькою самооцінкою, труднощами спілкування з однолітками в закладах освіти та за місцем проживання, у спільному дозвіллі. Спостерігались також характерна позиція жертви, уникання соціальної активності, споживацьке ставлення до державних інституцій та оточуючих.

З огляду на це, основна ідея нашого експерименту щодо соціально-педагогічної підтримки дітей-вимушених переселенців полягала в тому, щоб допомогти їм «усвідомити авторство власного життя, можливості змінити його та взяти повну відповідальність за своє життя» [21, с. 147].

Така ідея відповідає суті соціально-педагогічного підходу до формування успішної особистості і наголошена у контексті Головної мети української освіти, визначеної Національною авторство розвитку освіти України у XXI ст., яка передбачає створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя [17].

Практичну реалізацію даної ідеї ми вбачали у необхідності активного розвитку лідерських якостей у дітей-вимушених переселенців, оскільки завдяки ним полегшується про-

цес активної інтеграції особистості у соціум і формується компетентна особистість, здатна бути соціально успішною.

Актуальність розвитку лідерських якостей підростаючого покоління наголошується у Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (наказ МОН України від 3.12 2004 р. № 94), Програмі виховання «У поступі до цінностей» (кер.проекту І.Бех, 2018).

Аналіз літературних джерел засвідчує, що в останні десятиріччя вчені активно прагнуть знайти єдину концепцію успішної особистості, яка володіє певним набором якостей. На початку ХХІ ст. з'явився цілий ряд цікавих підходів (інтерпретаційний, динамічний, концепції харизматичного і трансформаційного лідерства, гуманістичний тощо). Значно збагатили наукову картину лідерства кроскультурні дослідження [3].

Поняття «лідерські якості» як і поняття «лідер» трактуються з різних точок зору. Так, наприклад, Н. Сушик пояснює лідерські якості як «риси, які допомагають забезпечити ефективне лідерство, а саме здатність виділитися в конкретній ситуації шляхом прийняття відповідального рішення або використовувати інноваційні підходи для розв'язання проблеми; успішно впливати на послідовників для досягнення спільних цілей; створювати позитивну атмосферу в колективі» [26, с. 113]. Ж. Петрочко розуміє лідерські якості як сукупність певних властивостей, що забезпечують вияв соціальної активності людини як спосіб реалізації особистих і колективних соціально значущих цілей та участі в житті суспільства взагалі [20]. За твердженням О. В. Кудряшової лідерство розвивається тільки в процесі набуття досвіду, ніхто не може навчитися грати на фортепіано, лише слухаючи, як виконують музичні твори інші люди, або стати хорошим футболістом, тільки спостерігаючи за ходом матчу по телевізору. Також і лідерству важко вчитися, спостерігаючи за іншими з боку. Для того щоб стати лідером, необхідні прак-

тика та досвід [16]. Отже, домінуючими характеристиками лідерства та лідерських якостей визначається активність особистості, спрямована на досягнення особистісних та соціально-значущих цілей життя, а також набута компетентність.

Витоки такого підходу ми вбачаємо ще у доповіді ЮНЕСКО (1996) щодо освіти для XXI століття (згодом вона стала дуже відомою і цитованою в усіх країнах світу як доповідь Жака Делора), де було сформульовано чотири ціннісні напрями, за якими має розвиватися освіта як компетентнісна. Це:

- ✓ «навчитися пізнавати (learning to know),
- ✓ навчитися працювати (learning to do),
- ✓ навчитися жити разом (learning to live together),
- ✓ навчитися жити (learning to be)»

Вчені визнали, що, по суті, це ті глобальні компетентності, які з часом набувають усе більшого значення для світу [9, с. 32].

Всесвітній економічний форум (WEF) у Давосі 2015 року опублікував результати довгострокового дослідження компетентностей у 100 країнах світу (New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology, 2015). Експертна група виділила такі групи компетентностей, які можна вважати параметрами для оцінки успіху особистості у XXI ст.:

- ✓ *базові* (уміння читати, писати та рахувати, використовувати наукові знання, працювати із цифровими технологіями та інформацією, управляти власними фінансами й жити в цивілізованому суспільстві);
- ✓ *професійні* (критичне мислення, креативність, спілкування й співробітництво);
- ✓ *особистісні* (цікавість, ініціативність, наполегливість, гнучкість, лідерські якості, повага до інших суспільств і культур).



Після Всесвітнього економічного форуму в Давосі стало зрозуміло, що велика частина «компетенцій майбутнього» є когнітивними, пов'язані з мисленням. У зв'язку з цим на перший план виходить розуміння специфіки мислення, застосування на практиці особливих навичок, затребуваних у майбутньому взагалі [35]. У межах даного дослідження було з'ясовано, що саме лідерство може забезпечити когнітивні компетенції – навички мислення і творчі здібності, від яких залежить можливість ефективно адаптуватися до змін. Тобто, саме ці компетенції будуть у фокусі програм розвитку для «агентів змін».

На основі проаналізованих літературних джерел з проблеми лідерства нами було запропоновано бачення структури лідерських якостей у тісному взаємозв'язку з компетентностями, її моделювання на прикладі дітей-вимушених переселенців (табл. 1).

Таблиця 1.

**Структурна модель узгодженості лідерських якостей та компетентностей особистості**

№ п/п	Лідерські компетентності	Лідерські якості	Зміст
	Проактивність	Активність Ініціативність Відповідальність	Здатність бути ініціативним, відповідальним за свої дії, контролювати свої емоції, брати відповідальність за своє майбутнє, усвідомлення активної, а не споживацької позиції. Здатність продукувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації
	Бачення мети	Цілеспрямованість	Здатність розуміти, від чого залежить успіх; визначення власної мети та формування стратегії (місії) свого життя в умовах воєнних подій, вимушеної міграції.

	Визначення пріоритетів і керування часом	Організованість	Здатність планувати та розподіляти свій час щодо запобігання тривогам за майбутнє; визначення пріоритетів; вміння сказати «ні»; готовність до змін.
	Керування конфліктами	Поінформованість Емоційна рівноваженість Поміркованість Устійливість Конструктивність Толерантність	Здатність до розуміння спірних і конфліктних ситуацій, що виникають унаслідок незахищеності та безпорадності, їх причин; Визначення доцільних рішень для подолання недовіри у вирішенні особистих проблем; Наявність власного досвіду довіри до найближчого оточення. Свідома вмотивованість дій і їх обґрунтованість, несхильність до чужих впливів і навіювань, здатність вбачати самому об'єктивні підстави для того, щоб вчинити так, а не інакше. Здатність володіти своїми почуттями й емоціями, легко запобігати або вміло виходити з конфліктних ситуацій, сприймати світ і людей у контексті загальнолюдських цінностей Уміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів; уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності; уміння розв'язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів; терплячість до інакомислення

5.	Ефективне спілкування	Уміння слухати співрозмовника  Рішучість  Комунікабельність  Чутливість	Здатність чути і розуміти свого співрозмовника, знаходити спільну мову у діалозі; володіння навичками комунікативної взаємодії; здатність розуміти свої та інших почуття і потреби; Уміння будувати міжособистісні відносини, розуміти й приймати цілі, мотиви й установки співрозмовника, готовність до позитивного міжособистісного спіл – кування
6.	Навички саморозвитку	Відкритість до нових знань і нового досвіду	Здатність до змін способу власного життя; особистісний розвиток для досягнення важливих успіхів, оперативного реагування внаслідок воєнних подій; пошук і використання нових ресурсів для постійного вдосконалення.  Здатність навчатися, розвиватися в команді через усвідомлення спільної ідеї, розуміння психологічного клімату для досягнення синергії, вміння обирати товаришів, однодумців.
7.	Навички самоствердження	Самодостатність  Наполегливість Працьовитість  Конкурентноздатність	Наполегливе досягнення визначеної мети, готовність до виконання більш складної справи, удосконалення в навчальному й особистісному плані, прагнення до соціального успіху, налаштованість на подолання труднощів і перемогу

Сучасні умови розвитку суспільства змінюють уявлення про лідерів та лідерські якості. У професійній діяльності поважають і віддають перевагу саме тим лідерам, які є моральними, дбайливими і готовими служити з емпатією і

цілісно, а не просто керувати для здійснення мети [30]. У реальному житті традиційно від лідера вимагають бути не тільки компетентним, а й більш «орієнтованим на людей» і демонструвати «м'які навички».

За версією Всесвітнього економічного форуму в Давосі запропоновано перелік «Soft skills» («гнучких») навичок, які з часом набувають осучаснення та зміни у пріоритетності (табл.2).

Таблиця 2.

**Перелік «Soft skills» («гнучких») навичок за версією Всесвітнього економічного форуму в Давосі (2016 рік)**

2015	2020
1. Комплексне розв'язання проблем	1. Комплексне розв'язання проблем
2. Координація дій з іншими	2. Критичне мислення
3. Управління людьми	3. Креативність
4. Критичне мислення	4. Управління людьми
5. Взаємодія, ведення перемовин	5. Координація дій з іншими
6. Контроль якості	6. Емоційний інтелект
8. Складання суджень і ухвалення рішень	8. Сервіс-орієнтування
9. Активне слухання	9. Взаємодія, ведення перемовин
10. Креативність	10. Когнітивна гнучкість

Тому організація підтримки дітей-вимушених переселенців в успішній інтеграції у нову громаду, в нову систему соціальних відносин та нові середовища перебування в нашому експерименті потребувала не тільки їх залучення до соціокультурного життя приймаючої громади, а й допомоги їм в освоєнні активної позиції суб'єкта соціального та власного життя. У цьому ми спирались на положення про те, що особистість не народжується – вона формується у процесі взаємодії людини з іншими людьми, навчання, виховання та самовиховання, індивідуального розвитку і може бути як «зрілою», так і «незрілою» [7]. Отже, щоб стати зрілою, їй потрібна підтримка.

Такі можливості відкриває технологія соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей. Її особливості визначаються відносно згрупованих цілей соціалізації дітей, які комплексно можуть досягатися у цьому процесі, а саме:

- 1) сприяння динаміці розвитку самоусвідомлення того, що уявлення про себе і ставлення до себе можна змінювати;
- 2) виховання навичок просоціальної активної поведінки;
- 3) допомога у самореалізації, в тому числі у взаємодії з іншими та в добротності.

Педагогічно виражена соціалізація дітей вимушених переселенців органічно вбудована у педагогічний процес закладів освіти і в узагальненому вигляді може сприйматися системою соціально-педагогічного супроводу, що дозволяє вирішувати наявні завдання та проблеми у навчально-виховному процесі та досягати поставлених цілей успішної соціалізації дітей на етапі шкільного періоду дитинства. Ми спробували вийти за межі такої системи і використати потенціал неформальної освіти.

Як наголошує Р. Х. Вайнола, саме оздоровчий табір стає для соціального педагога не тільки місцем роботи, а й дієвим фактором особистісного становлення в умовах організації виховної діяльності та дозвілля [6].

### **3.2. Змістовно-технологічні характеристики здійснення соціально-педагогічного супроводу з формування лідерських якостей дітей засобами неформальної освіти: обґрунтування досвіду**

Технологія соціально-педагогічного супроводу розкривається як комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій, спрямованих на створення умов для успішного розвитку дітей, їх освіти, виховання та саморозвитку на ос-

нові рефлексії того, що відбувається. В них відображається професійна інтерпретація педагогом соціальної ситуації розвитку дітей, перетворення її у чинник соціально-особистісного становлення (Т.Алексєєнко, Т. Гущина, А. Золотарьова, М. Рожков, В. Рибалка та ін.). Як зауважує Г. Л. Єфремова, соціально-педагогічний супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої соціально-педагогічної допомоги в ситуації вибору нового способу життєдіяльності, що передбачає пошук прихованих резервів та можливостей людини, а саме:

- ✓ комплексна система цілеспрямованих педагогічних дій суб'єкта процесу (супроводжуючого) з нейтралізації передбачуваних труднощів (помилки), надання оперативної допомоги та сприяння рефлексії учасників (тих, кого супроводжують) педагогічного процесу;
- ✓ інтегративна технологія, метою і результатом якої є створення умов для активізації внутрішнього потенціалу особистості [10].

Визначений сутнісний зміст технології соціально-педагогічного супроводу покладался нами у технологію соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей. Створення її проекту для дітей-вимушених переселенців було забезпечено в умовах літніх оздоровчих таборів, у процесі та засобами неформальної їх освіти.

*Метою* соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей у дітей вимушених переселенців було створення педагогічних, соціальних, психологічних умов для повноцінного розвитку як особистості, набуття соціальної сутності в її найбільш значущих для конкретного суспільства проявах — моральних нормах, цінностях, установках; становлення соціальності як готовності до участі у складній системі соціальних відносин.

В основу розроблення технології покладалися узгоджені завдання теоретичної просвіти та практично-дієвого характеру, а саме:

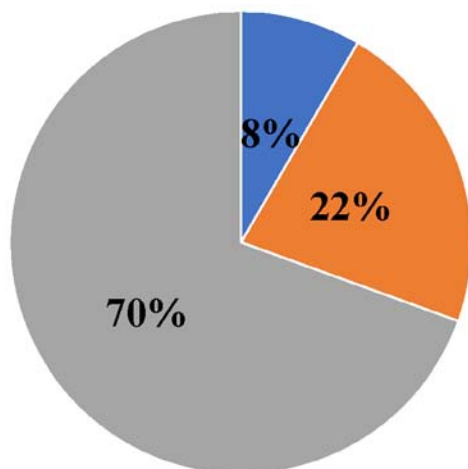
- обґрунтування теоретичного, методичного, процесуального блоків технології соціально-педагогічного супроводу як цілісного продукту;
- вивчення та стимулювання інтересу дітей до різних форм соціально-педагогічної роботи в умовах літніх оздоровчих таборів та його подальше врахування у методичному плані;
- залучення дітей вимушених переселенців до активної виховної та розвивальної діяльності;
- розвиток лідерських якостей особистості у навчальній та розвивальній діяльності;
- підтримка ціннісно активної життєвої позиції та самостійності, лідерських компетентностей;
- соціально-педагогічна профілактика труднощів соціалізації та споживацької позиції особистості;
- стимулювання дітей до самореалізації як успішної особистості у різних видах спеціально-організованої діяльності.

Ці завдання розв'язувались комплексно, шляхом надання відповідних знань та допомоги у формуванні лідерських якостей, високоефективних навичок, спонукання в потребі виховання в собі соціально-активної особистості, яка визнає цінності, вміє робити відповідальний вибір, здійснювати свої плани, налагоджувати співпрацю у власних та суспільних інтересах, володіє життєвими навичками.

Обґрунтованість такої роботи була обумовлена результатами спеціально проведеного пілотного експерименту серед дітей-вимушених переселенців, зокрема тесту «Лідерство». За результатами дослідження було виявлено, що на загал вони мають слабо виражені якості лідерів та низьку самоідентифікацію в суспільстві. З усіх опитаних (36 дітей) тіль-

ки 70,0 % відповіли на питання та отримали нижче 25 балів (мал.3.1).

В якісному вимірі типовими виявились особливості, характерні для підліткового віку дітей: невміння вибудувувати життєву перспективу, будувати причинно-наслідкові зв'язки; жага до пригод, ризику, незнання альтернативних видів діяльності; невміння сказати «ні»; низький рівень розвитку життєвих навичок та мотивації до соціально-корисної діяльності.



■ лідерські якості, що виражені на високому рівні

■ якості лідера, що виражені на середньому рівні

*Мал. 3.1. Наявні результати кількісного аналізу відповідей респондентів щодо ступеню вираженості лідерських якостей у дітей-переселенців*

Основні характеристики соціально-педагогічного супроводу визначали його процесуальність, пролонгованість, занурення в реальне повсякденне життя дітей із сімей ви-



мушених переселенців, в особистісну взаємодію між учасниками цього процесу в соціально організованій діяльності, спілкуванні, опосередковану доброзичливими взаєминами взаємовимогливості.

Важливим також є сприяння в самоідентифікації, забезпечення комфортного психологічного клімату в оточенні дітей та створення повноцінного простору для соціально-особистісного розвитку, упровадження ідеї Стівена Кові щодо моделі ефективних навичок лідера «як ефективних людей» [12].

У ході соціально-педагогічного супроводу визначались дві групи функцій, які відображали мету даного процесу і його специфіку:

- 1) цільові функції, що відображають зміст педагогічних завдань, які розв'язуються суб'єктами соціально-педагогічного супроводу.
- 2) інструментальні функції, що відображають технологію соціально-педагогічного супроводу.

У відповідності до цього нами розроблялися теоретичний та методичний компоненти супроводу. До *теоретичного* компоненту було розроблено спецкурс «Лідер в кожному» та «Цикл занять із неформальної освіти «Школа високоефективних підлітків», у змісті яких розкриваються питання теорії, методики, конкретні прийоми соціально-педагогічної роботи неформальної платформи, а також закономірності, критерії та показники ефективності соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей як технології (мал.3.2).



*Мал. 3.2. Структурна схема побудови виховної та розвивальної системи дітей вимушених переселенців в умовах літнього оздоровлення та відпочинку в літніх таборах*

У побудову структури покладалися розроблені Т. Алексеєнко обґрунтування загальної технології соціально-педагогічного супроводу та Концептуальної моделі соціально-педагогічної підтримки (див. Р.1.4; 1.5. цієї монографії)

У розроблення змісту супроводу покладалися виховні орієнтири, визначені Т. Алексеєнко, а саме:

- ✓ у підростаючої особистості слід формувати розуміння соціального призначення людини, стійкі соціально значущі мотиви і потреби соціальної поведінки та вчинкової діяльності, вибудовувати їх ієрархію;
- ✓ формувати в неї просоціальну гуманістичну свідомість і поведінку; створювати ситуації співпереживань та проживання різних життєвих емоційно насичених ситуацій;
- ✓ сприяти процесам інтеріоризації;
- ✓ залучати до добродійної діяльності, благодійних акцій, суспільно корисної праці [7].

Визначені виховні орієнтири у технології соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей було відображено у трьох найбільш важливих сферах виховання (мал.3.3).



*Мал. 3. 3. Формування лідерських якостей особистості у системі виховної взаємодії та освітньої діяльності*

Організований освітній процес та діяльність спрямовувалися на задоволення особистісних пізнавальних потреб учасників поза формальними освітніми установами засобами громадських та молодіжних організацій, тренінгових програм, лідерських курсів та гуртків у груповій формі. А також на усвідомлення того, що бути проактивним означає спрямовувати свою енергію та зусилля на те, що ми можемо змінити не тільки задля себе, а й задля інших, створення кращого та безпечного світу навколо.

В організації цілеспрямованої роботи щодо створення неформальної освітньо-виховної платформи ми спиралися

на точку зору Н.Павлик про те, що саме неформальна освіта забезпечує подолання дискордфррту й дисбалансу визначеної суперечності між психологічними та соціальними потребами. Це відбувається завдяки особливій атмосфері комунікацій у системі неформальної освіти, що не передбачає жорстких рамок та ролей щодо суб'єктів навчання й виховання; дозволяє розкриватися індивідуальності у взаємодії та через взаємодію з іншими рівноправними учасниками комунікативного простору. Тобто, неформальна освіта має потенціал забезпечення базових потреб особистості у самопізнанні, саморозкритті, саморозвитку без виключення з системи соціальних взаємодій з іншими [19, с.24].

Керівними для нас також були:

- Висновки за результатами використання програми з неформальної освіти «COMPASS-A з освіти в галузі прав людини з молоддю» про те, що неформальна освіта має бути: добровільною; доступною кожному; особистісно-орієнтованою; мати організований процес задля навчальних цілей; базуватися на участі учасників; навчаючою життєвим навичкам; заснованою на індивідуальному та груповому навчанні з колективним підходом; цілісною та зорієнтованою на процес, заснованою на досвіді та діяльності; організованою на основі потреб учасників [15, с. 31-32].
- Інформація про те, що у країнах Європейського Союзу інструментом залучення підлітків і молодих людей до суспільно-корисної діяльності виступає неформальна освіта, яка являє собою своєрідну освітню платформу з використанням різноманітних програм для розвитку необхідних якостей та компетенцій, реалізації та розкриття лідерського потенціалу підростаючого покоління.
- Рекомендації Асамблеї Ради Європи розробила «Про неформальну освіту» (2000), в якій підтверджується,

що неформальна освіта є важливою частиною неперервного навчання для адаптації у постійно змінюваному середовищі (Рекомендації Асамблеї Ради Європи, 2000).

Зупинимось на особливостях спецкурсу для дітей вимушених переселенців «Лідер у кожному» (розробник Д.Бибик).

Його упровадження здійснювалось з метою допомоги дітям підліткового віку в оволодінні навичками ефективного лідерства, тим самим найповніше розкрити та вдосконалити власний потенціал, а фахівцям у галузі соціальної роботи здійснювати профілактику подолання інфантильно-споживацької позиції «яка зменшує особистісну активність стосовно самостійної відповідальності та соціалізації до нових умов життя й активізувала претензійну позицію щодо зовнішнього забезпечення всіх особистісних потреб (за відсутності зв'язків із реальністю) [18,с.10].

Основними завданнями спецкурсу «Лідер у кожному» було визначено:

1. Сформувати у дітей вимушених переселенців високоєфективні навички впевненості у собі, ініціативи, творчого потенціалу, комунікації, лідерства, взаємодії для досягнення синергії при розв'язуванні проблем, розуміння розмаїтості та навчальних успіхів.
2. Поліпшення лідерської культури.
3. Покращення поведінки дітей.
4. Підвищення задоволення батьків та активізація їх залучення до самовдосконалення.

Структура спецкурсу «Лідер в кожному» складається з чотирьох модулів: I. «Лідерство-змінює світ»; II. «Приватна перемога лідера»; III. «Публічна перемога лідера»; IV. «Відновлення лідерського потенціалу» (табл.3).

Таблиця 3.

**Навчально-тематичний план спецкурсу «Лідер в кожному»**

<b>Модуль</b>	<b>Назва тематики</b>
Модуль I. «Лідерство-змінює світ»	Тема 1. Лідерство XXI століття. Тема 2. Лідер та його команда.
Модуль II. «Приватна перемога лідера»	Тема 3. Займай проактивну позицію. Тема 4. Думай про те, що вийде. Тема 5. Спочатку робити важливе
Модуль III. «Публічна перемога лідера»	Тема 6. Думай про виграш для всіх. Тема 7. Толерантність як запорука успішних стосунків. Тема 8. Знаходь синергію.
Модуль IV. «Відновлення лідерського потенціалу»	Тема 9. Шлях до вдосконалення.

Завдяки спецкурсу «Лідер в кожному» здійснювалось забезпечення обумовленого необхідністю змістовно-теоретичного навчання соціально активної особистості, яка визнає цінності, вміє робити відповідальний вибір, здійснювати свої плани, налагоджувати співпрацю у власних та суспільних інтересах, володіє життєвими соціальними навичками.

*Методичний* компонент супроводу чітко прослідковується в тому, що в умовах неформальної освіти підлітків у літніх оздоровчих таборах активно упроваджувались інтерактивні форми і методи роботи, у тому числі тренінги, проведено панельну дискусію «Нова українська школа: компетентності для життя у XXI столітті». Діяльність «Школи високоефективних підлітків» спрямовувалась на створення розвивального середовища, де активно проводились бесіди, дискусії, мозкові атаки, обговорення ситуацій, арт-студії, працювали ігрові та спортивні майданчики, навчальні студії; кейс-майстерні, інтелектуальні квести «Лідерство в сфері збалансованого розвитку України», реалізовувались тренінгові програми з розвитку лідерства. До роботи такої

неформальної школи було залучено майбутніх соціальних працівників (студентів) НПУ імені М.П. Драгоманова.

Завдяки потенційним можливостям неформальної освіти щодо розвитку лідерства забезпечувалось моделювання, разом зі всіма учасниками супроводу, креативних рішень щодо подолання актуалізованих соціальних проблем.

Базуючись на методах, що використовуються в неформальній освіті, та потребах дітей вимушених переселенців, нами було створено серію різноманітних занять із інноваційними формами неформальних Meet-Up (табл.4).

Таблиця 4.

#### Послідовність реалізації етапів неформальних Meet-Up

№ п\п	Етапи	Неформальні Meet-Up
	I етап.	Створення сприятливих умов для проведення тренінгових занять
	II етап.	Координація діяльності із працівниками різних закладів соціального спрямування, громадських організаціях, благодійних фондах, які реалізують літні проекти з оздоровлення та відпочинку дітей, щодо залучення їх до участі у програмі школи. Впровадження програми та реалізація дітьми власних лідерських ініціатив на користь 17 глобальних цілей збалансованого розвитку в Україні.
	III етап.	Підсумки реалізованих дитячих ініціатив неформальної освіти в умовах організації відпочинку та дозвілля

Результати дослідження впроваджуються на постійній основі у ході роботи з дітьми та молоддю за програмою «Школи високоефективних підлітків» – платформи неформальної освіти Міжнародного благодійного фонду «Інститут благодійності». Мета створення «Школи високоефективних підлітків» полягала в тому, щоб формувати компетентності, підвищити лідерський потенціал дітей-вимушених переселенців шляхом організації та реалізації цілеспрямованої програми неформальної освіти, активізувати створення дітьми соціально-корисних ініціатив у суспіль-

стві, створювати умови активної участі дітей у вирішенні проблем у громадах. Дієвими факторами «Школи високо-ефективних підлітків» та важелями досягнення окресленої мети була визначена сукупність спеціальних організаційних заходів, які передбачали діалогову взаємодію суб'єктів соціально-педагогічної роботи, а також інноваційні форми роботи неформальної платформи, за допомогою яких було організовано соціально-педагогічний супровід соціальних педагогів, працівників, студентів-волонтерів з дітьми вимушеними переселенцями.

Також варто відмітити, що методичний компонент супроводу був реалізований відповідно до розробленого змісту та у сукупності діагностичних і формувальних методик.

Так, з метою викликання більшої зацікавленості участі дітей у різних видах соціально-педагогічної роботи в умовах літніх оздоровчих таборів та подальшого вдосконалення методики нами проводились спеціальні опитування, в тому числі і щодо форм такої роботи. Результати в (табл.5).

Таблиця 5.

**Привабливість форм соціально-педагогічного супроводу в умовах відпочинку та оздоровлення дітей –переселенців у навчальній та розвивальній діяльності**

№ п\п	Форма соціально-педагогічного супроводу	%	Рейтингове місце
	Тренінгові програми	80,3	2
	Проектні студії	60,5	7
	Спецкурс «Лідер у кожному»	84,2	1
	Саморозвитку особистості	74,4	5
	Кіноклуби	55,2	10
	Особистісно-орієнтовані	75,6	4
	Дебати	45,6	8
	Колективні творчі конкурси	60,0	9
	Ігрові форми, квести	70,0	6
	Цикл занять неформальної освіти «Школи високо-ефективних підлітків»	80,0	3



До першої трійки найбільш поширених форм соціально-педагогічної роботи респонденти віднесли спецкурс «Лідер у кожному» (84,2), тренінгові програми (80,3), Цикл занять неформальної освіти «Школи високоефективних підлітків» (80,0). Форми саморозвитку особистості, особистісно-орієнтовані та ігрові, а саме квести, також перебувають приблизно на одному рівні затребуваності у більшій половині респондентів (відповідно 75,6% та 74,4% 70,0%). Явно нижчу зацікавленість на початку викликали проектні та колективні форми роботи, творчі конкурси (60,5, 60,0), а значно нижче кіноклуби (55,2), дебати (45,6). Отже, результати опитування показали потребу та доцільність інноваційного впровадження методики формування лідерських якостей.

У реалізації програми «Школи високоефективних підлітків» активну участь приймали майбутні соціальні педагоги НПУ імені Михайла Драгоманова. За участі студентів I-IV курсів спеціальності «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка» в процесі їх практичної підготовки в різних закладах соціального спрямування, громадських організаціях, благодійних фондах, які реалізують літні проекти з оздоровлення та відпочинку дітей з малозабезпечених сімей, сімей вимушених переселенців, позбавлених батьківського піклування проводилось дослідження щодо визначення готовності самих дітей займати лідерські позиції. Також студентами було проведено анкетування серед дітей вимушених переселенців з метою виявлення ефективності діяльності «Школи високоефективних підлітків» як майданчика розвитку лідерського потенціалу засобами неформальної освіти, що реалізує заходи з набуття компетентностей, які спрямовані на зростання рівня активної участі дітей у вирішенні проблем у громадах.

У підведенні підсумків спеціально організованої роботи ми були орієнтовані на те, що показником ефективності соціально-педагогічного супроводу дітей вимушених пересе-

ленців в умовах літніх оздоровчих таборів є позитивні зміни у рівнях соціалізації дітей та розвиток лідерських якостей.

У ході формувального етапу експерименту нашу увагу було зосереджено на формуванні та підтримці найбільш актуальних лідерських компетенцій; особливостях структури лідерських якостей у дітей вимушених переселенців. Отримані результати представлено в табл. 6.

Таблиця 6.

**Результати рейтингу та кількісного аналізу поширеності лідерських якостей у дітей вимушених переселенців (за результатами експерименту)**

№ п\п	Лідерські якості	Рейтингове місце	%
1.	Відповідальність, ініціативність Уміння приймати відповідальні рішення у будь-яких ситуаціях	1	78,41
2.	Вміння поставити мету	3	74,0
3.	Керування часом	4	63,9
4.	Уміння управляти собою «виграш-виграш» Уміння розрізняти конфлікти	7	54,79
5.	Уміння слухати співрозмовника Рішучість Уміння бути комунікативним	5	62,5
6.	Здатність активно впливати на інших	6	60,27
7.	Готовність дітей до самостійного виконання завдань; потреба в успіху	2	76,7

Таким чином, доведено, що:

- ☞ запровадження соціально-педагогічного супроводу засобами програмно-методичного інструментарію забезпечує педагогічно виважений і гармонійний процес розвитку дітей вимушених переселенців;
- ☞ процес формування лідерських якостей дітей вимушених переселенців потрібно органічно поєднати в загальну виховну систему, що пронизує всі напрями;

☞ з числа методів діяльності з дітьми – переселенцям, які сприяють формуванню в них лідерських якостей, необхідно виокремити такі, як:

- навчальний спецкурс з розвитку лідерства;
- цикл занять з неформальної освіти, присвячених біографіям видатних лідерів;
- набуття практичних навичок на тренінгах з розвитку лідерського потенціалу.

☞ лідерська роль може бути успішно засвоєна дитиною за умов:

- ✓ особистісної установки дитини на роль лідера;
- ✓ вимог ситуації, що визначає розвивальне середовище в умовах неформальної освіти;
- ✓ орієнтації на самостійність;
- ✓ проактивність, ініціативність дітей;
- ✓ систематичної підтримки у процесі засвоєння дитьми-переселенцями ролі лідера.

☞ можемо виокремити дві головні особливості, які спонукають дітей розвивати лідерські якості: *психологічні* (пооява відчуття впевненості; бажання до самоствердження) та *соціальні* (розширення соціальних зв'язків, активна участь у різних видах суспільної діяльності, можливість уникання споживацької позиції та здатність до соціальної успішності).

### **3.3. Особливості впровадження авторської моделі соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей у дітей-вимушених переселенців в умовах організації виховної діяльності та дозвілля**

Реалізація соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей у дітей вимушених переселенців може розглядатися як через комплекс дій-заходів, так і модельно – через складну структуру, яка припускає взаємодію

різних суб'єктів і чинників соціально-педагогічного супроводу. За нашим уявленням, організація такої моделі повинна інтегрувати зусилля педагогів, психологів, соціальних педагогів, студентів-волонтерів з неурядових молодіжних організацій, що беруть участь в реалізації процесу соціально-педагогічного супроводу.

При побудові моделі ми враховували думку Клепко С.Ф. та Литвинюк Л.В. про те, що проблема формування лідерства потребує додаткових досліджень з урахуванням висновків [11], які констатували, що моделі лідерської компетентності [14], проектної моделі лідерства Веліміра Сріча, моделі найефективнішого лідера «суперлідера» [33], базової моделі комунікативної компетентності, орієнтовані переважно на форми виховання дітей та молоді. Оскільки концепції лідерства – це моделі, які допомагають зрозуміти, *що* дозволяє стати лідером, навчитися бути ефективним лідером [8].

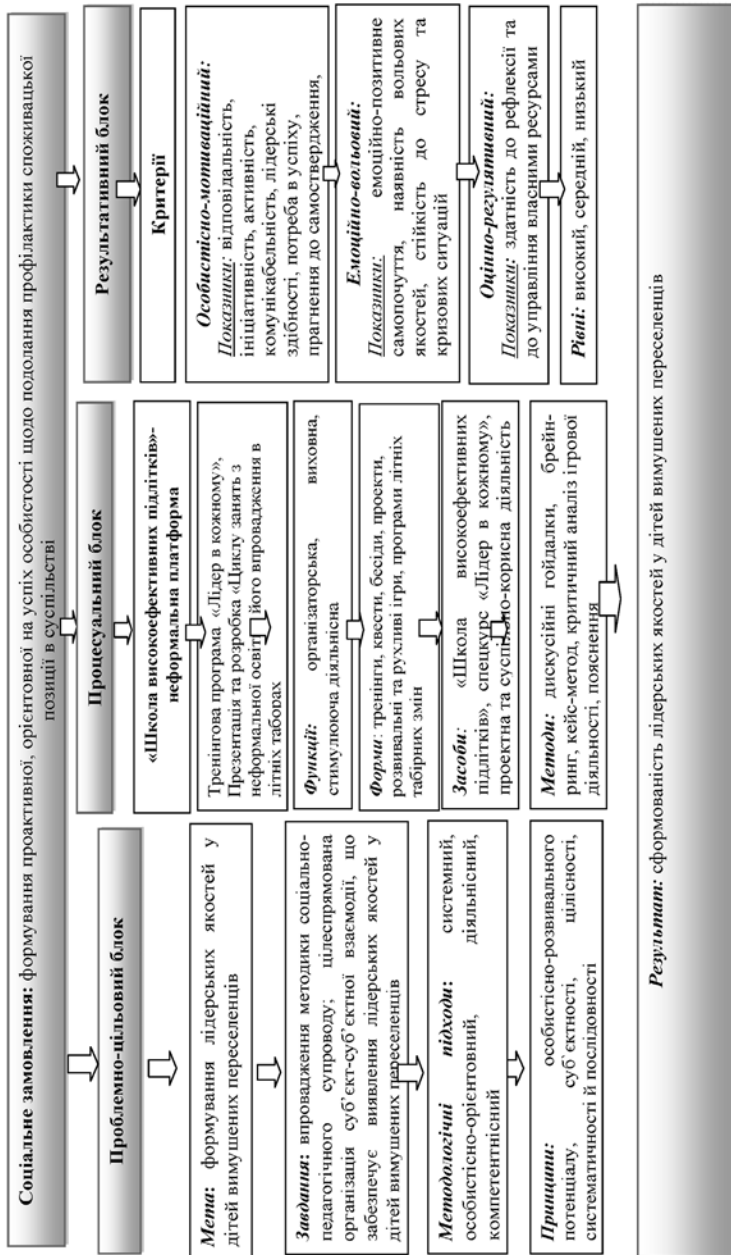
Отже, ми виходили з розуміння, що завдання всіх суб'єктів соціального педагогічного супроводу формування лідерських якостей в умовах неформальної освіти полягає у наданні дітям необхідних засобів самоствердження та власному розкритті лідерських якостей в умовах організації виховної діяльності та дозвілля. І це потребує відповідної професійної підготовки.

Також враховувався вже напрацьований досвід підготовки фахівців з соціальної роботи, зокрема у розвитку її нових напрямів: соціальне лідерство Michael J. Holosko PhD [32] і лідерство в соціальній роботі Elizabeth A. Fisher [31]. Підготовка до яких потребує розробки нових курсів соціальної роботи, удосконалення змісту й впровадження інноваційних методів та стратегій навчання майбутніх соціальних працівників до спільної взаємодії.

На основі аналізування зарубіжного досвіду було взято до уваги структурно-функціональний аналіз особливос-

тей здійснення навчальної діяльності в американських коледжах, а саме коледжі Святого Бенедикта, коледжі Святого Джозефа, коледжі Святої Елізабет та коледжі Святої Марії – він демонструє, що широкого застосування набула трансформаційна модель вивчення навчального матеріалу Дж. Мезірова. А саме застосування моделі трансформаційного навчання сприяє розвитку вміння майбутніх соціальних працівників встановлювати кореляцію між навчальною проблемою та навичками і вміннями, необхідними для її вирішення. Дж. Мезіров виділяє десять етапів трансформаційного навчання, а саме: визначення навчальної проблеми; здійснення самоаналізу; здійснення критичної оцінки; ідентифікація навчальної проблеми; визначення альтернативних шляхів рішення проблеми; розробка плану дій; отримання необхідних навичок та умінь; практична перевірка рівня сформованості навичок та умінь; формування компетентності; формування навчальних перспектив [34]. Така логіка, яку пропонує трансформаційна модель, сприймається нами як доцільною і в рішенні нашої проблеми.

Запропонована авторська структурно-функціональна модель соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей у дітей вимушених переселенців в умовах організації виховної діяльності та дозвілля є цілісним, відкритим, динамічним утворенням, яке дає можливість не тільки спрямувати процес формування лідерських якостей, а й визначити відповідність поставленої цілі кінцевому результату. Ми розглядаємо модель як сукупність взаємопов'язаних елементів: соціального замовлення, мети, змісту, принципів, методів, форм, засобів, результату, а також соціально-педагогічних умов реалізації методики формування лідерських якостей у дітей вимушених переселенців у процесі організації виховної діяльності та дозвілля, яка включає три умовних блоки: виокремлення цільового процесуального та результативного компонентів (*мал. 3.4*).



Мал.3.4. Модель соціально – педагогічного супроводу формування лідерських якостей у дітей вимушених переселенців

Перед нами стояло завдання посилити увагу до практичних умінь студентів та підготувати з їх числа ефективних тренерів для підлітків, яким необхідна підтримка у розвитку лідерських якостей. Його виконання було здійснене у кілька етапів. Модель була зреалізована на неформальній авторській платформі «Школа Social лідерства – Student» (Д.Бибик), яка функціонує як творче об'єднання студентської молоді, діяльність якої ґрунтується на методології Ст. Кові [12] та ігровій соціальній педагогіці.

Дана модель спроектована та успішно реалізовується впродовж 5 років у «Школі SOCIAL лідерства – STUDENT» (кер. Д.Бибик), яка є платформою неформальної освіти для студентської молоді з формування лідерського потенціалу при НПУ імені М.П. Драгоманова і, по суті, тим дієвим соціально-педагогічним середовищем, що сприяє використанню інтерактивних форм роботи з формування лідерського потенціалу, спонукає до розвитку професійних знань та вмінь, формування критичного мислення, налагодження ефективної співпраці, об'єднанню молодих лідерів щодо прояву суспільних ініціатив, набуття безпосереднього практичного досвіду роботи з різними групами дітей та осіб, що перебувають у складних життєвих обставинах. З цією метою на платформі «Школи SOCIAL лідерства – STUDENT» здійснюється підготовка з числа майбутніх соціальних працівників тренерів.

На *першому етапі* впровадження структурно-функціональної моделі соціально-педагогічного супроводу формування лідерських якостей у дітей вимушених переселенців в умовах організації виховної діяльності та дозвілля з метою підготовки тренерів-майбутніх соціальних працівників до здійснення такого виду діяльності нами було розроблено «Тренінг з соціального лідерства» (загальною кількістю 24 години, тривалістю 5 днів), в основу якого покладено модель експериментального навчання американського дослідника

Д. Колба (мал. 3.5), який визначає порядок особистісного навчання в ході тренінгових програм.

Дана модель презентує два діалектично пов'язаних процеси розуміння досвіду: конкретний досвід і абстрактна концептуалізація; і два діалектично пов'язаних режими трансформації досвіду: рефлексійне спостереження і активне експериментування [13].

Упроваджений «Тренінг з соціального лідерства» в професійну підготовку тренерів – майбутніх соціальних працівників містить три блоки:



Мал. 3.5. Цикл навчання за Д. Колбі

*I-блок* – передбачає ознайомлення з особливостями інтерактивного суб'єкт – суб'єктивного навчання, якими є інтегровані курси для підготовки фахівців із соціальної роботи у закладах вищої освіти, а саме: «Основи лідерства» (90 год.); «Соціальне лідерство» (180); «Соціальна робота з вимушеними переселенцями» (90 год), їх логіко-структурні навчальні програми.

*II-блок* – спрямовує своїм змістом та методиками на оволодіння тренерами – майбутніми соціальними працівниками



практичними навичками використання різних засобів освітнього тренінгу, зокрема щодо: розв'язання проблемних ситуацій, проведення рольових ігор, бесід, вправ, використання кейс-методу, проведення дискусій, брейн-рингу тощо.

*III-блок* – був присвячений підготовці тренерів – майбутніх соціальних працівників до самостійного проведення «Циклу занять з неформальної освіти» та спецкурсу «Лідер в кожному» шляхом здійснення аналізу сильних та слабких сторін у практичному оволодінні засобами тренінгу, розроблення кожним із учасників різних програм індивідуального супроводу чи інших видів підтримки відповідно до поставлених завдань, з урахуванням індивідуальних особливостей та адресності.

На *другому етапі* впровадження моделі, з урахуванням визначених умов професійної підготовки, формувалася мультидисциплінарна команда фахівців, до складу якої були залучені соціальні педагоги, вихователі, студенти-практиканти як повноправні суб'єкти соціально-педагогічного супроводу дітей в умовах організації виховної діяльності та дозвілля дітей у літньому таборі (*мал. 3.6.*).



*Мал. 3.6.* Склад фахівців мультидисциплінарної команди для роботи з дітьми вимушеними переселенцями в умовах виховної діяльності та дозвілля

Соціально-педагогічна підтримка дітей реалізовувалася у програмах, які мають певну спрямованість до врахування специфічних потреб дітей вимушених переселенців щодо розвитку їхнього лідерського потенціалу та вискоєфективних навичок, самоствердження щодо подолання профілактики споживацької позиції в суспільстві.

В цілому структура моделі відображає взаємозв'язок та взаємозумовленість наступних компонентів: соціального замовлення, мети, завдання, підходів, принципів, функцій, форм та методів, засобів неформальної освіти, соціально-педагогічних умов та їх структурних елементів. Складається вона з трьох блоків, що мають логічний зв'язок і містять систему взаємопов'язаних елементів: проблемно-цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи), процесуальний (види форм, методів, засобів організації діяльності, їх функції, а також соціально-педагогічні умови, дотримання яких забезпечуватимуть ефективність формування лідерських якостей дітей), результативний (критерії, показники, рівні сформованості лідерських якостей), кінцевий результат дослідження.

Модель соціально – педагогічного супроводу формування лідерських якостей у дітей вимушених переселенців дозволяє креативне наповнення щодо форм, засобів та методів виховної діяльності й організації дозвілля в умовах неформальної освіти в інших соціально-педагогічних середовищах.

### ***Використані джерела:***

1. Алексєєнко Т. Ф. Проблеми вимушених переселенців в Україні як феномен біфуркації ціннісних смислів реального життя і соціального виховання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Соціальна робота. Соціальна педагогіка*. Київ, 2018. № 2 (24). С. 174-180.
2. Алексєєнко Т.Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. Лу- ганск, 2004. № 2. С.19-24.

3. Ануфриенко Л. В. Современные тенденции в изучении лидерства. 2014. 4 с. URL: [http://elib.psu.by/bitstream/123456789/17285/1/Ануфриенко\\_Лидерство%20суцность%20и%20форми.pdf](http://elib.psu.by/bitstream/123456789/17285/1/Ануфриенко_Лидерство%20суцность%20и%20форми.pdf) (дата звернення 16.12.2019)
4. Бех І.Д. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 10. С. 3-14. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc\\_2013\\_10\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuc_2013_10_3) (дата звернення 06.11.2019)
5. Бибики Д. Д. Специфіка підготовки студентів до впровадження тренінгових технологій з розвитку лідерства у дітей вимушених переселенців. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2019. Вип.23 (1). 240с.
6. Вайнола Р.Х. Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій для студентів спеціальності 6.010105 “Соціальна педагогіка”. Київ: КМПУ імені Б.Д Гринченка, 2008. 152 с.
7. Виховання особистості у добровільній діяльності: метод. посіб. / Алексеев Т. Ф. та ін.; під. за ред. Т. Ф. Алексеев. Ніжин: ПП Лисенко, 2015. 192 с.
8. Власова А.М. Організаційна поведінка. Киев: КНЕУ, 1998. 96 с.
9. Делор Ж. Образование: необходимая утопия. *Педагогика*. Москва, 1998. №5. С. 5-32.
10. Єфремова, Г. Л. Соціально-педагогічний супровід як провідна умова розвитку професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 10 (54). С. 65–74.
11. Клепко С., Литвинюк Л. Формування лідерської компетентності в школі: навч. посіб.-довідник. Полтава: ПОПППО, 2012. 270 с.
12. Кові, Стівен Р. 7 звичок надзвичайно ефективних людей. Харків, 2019. 6-е вид. 384 с.
13. Козаченко Т. П. Формування професійної компетентності фахівців публічного управління щодо стратегічної екологічної оцінки. *Інвестиції: практика та досвід*. 2017. № 14 (липень). С. 79–86.
14. Коллинз Дж. От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет. Санкт-Петербург : Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2002. 304с.
15. «КОМПАС»: посіб. з освіти в галузі прав людини за участі молоді. 2012. – URL: <http://nucukraine.org/wp-content/uploads/2016/09/compass-UA.pdf> (дата звернення 22.01.2020)

16. Кудряшова Е. В. Лидерство как предмет социально-философского анализа: дис. ... докт. философ. наук: 09.00.11. Москва, 1996. С. 299.
17. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті. – Київ: Шкільний світ, 2001. 24 с.
18. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи: навч. посіб. Київ, 2018. Т. 3. 236 с.
19. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді: навч. посіб. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.
20. Петрочко Ж. В. Сутність і функціональна роль соціальної ініціативності у структурі лідерства підлітків. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014 Вип.18 (2). С. 143-150.
21. Профілактика порушень адаптації молоді до повсякденних стресів і кризових життєвих ситуацій: навч. посіб. / за наук. ред. Т. М. Титаренко. – Київ: Міленіум, 2011. 272 с.
22. Рогальська-Яблонська І. Соціально-педагогічний супровід соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2013. Вип. 47. с. 180-187. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps\\_2013\\_47\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2013_47_30) (дата звернення 11.02.2020)
23. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga\\_i\\_psychologiy/34\\_1/](http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga_i_psychologiy/34_1/) (дата звернення 28.11.2019)
24. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение детских объединений и организаций. URL: [http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga\\_i\\_psychologiy/34\\_1/](http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoga_i_psychologiy/34_1/) (дата звернення 14.10.2019)
25. Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді: монографія / Т. Ф. Алексєнко та ін. Київ: ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.
26. Сушик Н. Теоретичні основи формування лідерських якостей учнівської молоді. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2013. С. 110-115.
27. Тернопільська В.І. Теоретичні засади реалізації ціннісного підходу у вихованні особистості. *Нові технології навчання: наук-метод.: зб. Ін-ту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України*. 2016. Вип. 88(2). С. 118-121.
28. Тихомирова О. Виховання лідера. *Шкільний світ*. 2009. № 8. С. 19-23.
29. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи: навч. посіб. Київ, 2006. 464 с.
30. Daniel T. L Promotion of Service Leadership Qualities in Chinese University Students: Objective Outcome Evaluation Based on Six

Waves of Data. USA: *International Journal of Child and Adolescent Health*. 2018. Vol. 11, Issue 1. 208 p.

31. Fisher Elizabeth A. Motivation and Leadership in Social Work Management: A Review of Theories and Related Studies. *Administration in Social Work*, 2009. p. 347-367. DOI: 10.1080/03643100902769160
32. Michael J. Holosko. Social Work Leadership: Identifying Core Attributes. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2009. 1 p. 448-459. DOI:10.1080/10911350902872395
33. Manz, Charles C., and Henry P. Sims. Leading Others to Lead Themselves. Superleadership. New York: Prentice Hall Press. 1989. 245 p.
34. Mezirow J. A. Critical Theory of Self-directed Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 305 p
35. New vision for education: unlocking the potential of technology. 2015. URL:[http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf) (дата звернення 23.09.2019)

#### 4.1. Сутнісна характеристика виховного потенціалу сім'ї

Аналіз теорії та практики функціонування інституту сім'ї та батьківства в Україні свідчить, що перед сучасним сімейним вихованням постає ряд серйозних суспільних викликів, зокрема: зміна ціннісних орієнтацій сучасної молоді, згідно з якою цінність сім'ї за останні десять років перемістилася із першої позиції та третю; зміна спрямованості особисті (із соціоорієнтованої — у яскраво виражену егоїстично орієнтовану); викривлене сприйняття цінностей свободи, вільного виховання, які переростають у всездозволеність і безкарність та ін. Усі ці та багато інших чинників вимагають відповідної реакції педагогічної науки щодо окреслення перспектив і проектування шляхів реалізації сучасного і майбутнього сімейного виховання [4, с. 9-24; 36, с. 43].

Т. Алексєєнко зазначає, що сучасний стан сімейного виховання характеризує таке унікальне явище, як «поліпарадигмальність – одночасна присутність у сімейному вихованні різних виховних парадигм, до того ж вони інакше проявляються в окремо взятих сім'ях. Дослідниця пояснює це тим, що у сімейному вихованні поєднуються традиційні і нові ідеї виховання, які ситуативно доповнюють одна одну. Нові ідеї сімейного виховання утверджуються разом з утвердженням нових суспільних ідеалів і цінностей, нових типів сімей та нових концептуальних ідей соціальної (сімейної) політики, що дозволяє дослідникам інтерпретувати складну сферу сімейного виховання як сферу людських відносин у всій її багатоманітності» [4, с. 221].

Порівняно з попередніми роками реалії сьогодення спричиняють розвиток такого феномену, як аномія, що негативно позначається на життєдіяльності сучасної української сім'ї та вихованні дітей. У дорослих членів сім'ї відсутні уявлення про сучасні соціально-адаптивні стратегії. Із свого скрутного становища сім'я не в змозі справляти на дітей належний виховний вплив, забезпечувати їхню психологічну й соціальну підтримку. Як наслідок, це зумовлює явище «розриву поколінь»: нинішня учнівська молодь, як зазначалося вище, заперечує норми і догми «батьків [4, с. 156-169; 14, с. 39].

Здійснюючи соціально-педагогічну роботу з сім'ями, наразі варто враховувати й такі політичні реалії, як життя українського суспільства фактично в стані війни. Під час її формується нове покоління, виховане на цінностях, актуальних для військового часу. Це стосується патріотичних цінностей, які також сьогодні повинна формувати сім'я, оскільки жодна сім'я не може стояти осторонь подій, які розгортаються в країні. Проте не слід забувати про те, що, за свідченням соціологів, які займалися дослідженням проблем дитинства в Україні за часів воєнної агресії в Україні, ця проблема загострюється тим, що відбулась перерва у семидесятирічний період, коли українці не знали проблем війни на власній території. Війна здавалась атавізмом минулого, а відповідно – концепції виховання спрямовувались на дітей, які проходять соціалізацію за мирних умов. Тому, виходячи з цього, війна не лише популяризує агресію, насильницькі методи вирішення питань. Вона дискредитує норми моралі мирного життя, норми права, компроміс та діалог як засіб досягнення цілей. А це значною мірою визначатиме норми поведінки громадян України, які пройшли становлення під час війни (Гончар, 2018, с. 137).

Особливо гостро постає на сьогодні проблема педагогічної взаємодії з батьками з сімей вимушених переселен-

ців. Соціальне функціонування таких сімей з об'єктивних і суб'єктивних причин ускладнене або порушене, а їх існування нерідко перебуває під загрозою. Багато регіонів України стали другою домівкою для родин, які стали свідками військових дій, втратили рідних, знайомих, роботу, документи, будинки та матеріальні цінності, нажиті протягом усього життя. У процесі такого переїзду, який супроводжувався різноманітними труднощами, й адаптації на новому місці переселенці переживають безліч соціальних, економічних і психологічних проблем. Управління соціального захисту населення та Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді є основними державними закладами, які здійснюють соціальний захист родин даної категорії, але на даному етапі одного соціального захисту держави для вирішення всіх проблем сімей вимушених переселенців недостатньо, для якісного поліпшення їхнього становища необхідна комплексна соціально-педагогічна робота.

Насамперед з'ясуємо, що означає поняття «виховний потенціал сім'ї». Виходячи з того, що кожна сім'я має комплекс характеристик, які визначають її виховні можливості та більшою чи меншою мірою забезпечують розвиток і виховання дитини, саме ці характеристики багато дослідників визначають як «виховний потенціал сім'ї».

У педагогічній науці поняття «виховний потенціал», за визначенням дослідників (О. Докукіна, Т. Кравченко, І. Мачуська, Л. Повалій та ін.), вирізняється силовим аспектом будь-якої взаємодії протилежних сторін. В одних випадках виховний потенціал розглядають як множину узгоджених колективних впливів з виховною метою. В інших – як інформаційне поле, з якого сама особистість добирає цікаві для неї факти, відомості для задоволення особистих потреб у саморозвитку [15, с. 180].

Різнобічний аналіз праць сучасних дослідників дозволяє зробити висновок, що виховний потенціал сім'ї розуміють-



ся ними як: «комплекс виховних можливостей, якісних характеристик сім'ї, які безпосередньо впливають на процес родинного виховання» [20, с. 35]; «комплекс умов і засобів, що у сукупності складає педагогічні можливості сім'ї» [27]; «сукупність психологічних, педагогічних, організаційних здібностей подружжя, їх вміння організувати свій побут, працю, відпочинок в цілях кращого виховання дітей в сім'ї» [11]; як сукупність впливу особливостей соціокультурного середовища сім'ї, психолого-педагогічних умов, можливостей, методів і засобів що використовуються у вихованні дитини як особистості, у самовихованні батьків, у виховних взаємовпливах батьків і дітей [4, с. 210].

Варта уваги позиція позиція А.Склярук, яка трактує соціально-психологічний потенціал сім'ї як «інтегральний, системний чинник успішного функціонування сімейної системи» [35] та вважає, що він має складну структуру і може аналізуватися як поєднання трьох складових:

- *Соціальна* складова інтегрує зовнішні ресурси сім'ї (соціокультурні, економічні, політичні), які допомагають їй успішно інтегруватися у соціальне середовище і мати ефективну взаємодію з ним. Ця складова включає також соціальне почуття, соціальну відповідальність і здатність до культурологічного діалогу.
- *Соціально-психологічна* складова інтегрує змішані ресурси сім'ї, що мають соціальнопсихологічну природу, і гарантує успішні внутрішні і зовнішні сімейні комунікації;
- *Психологічна* складова інтегрує внутрішні ресурси сім'ї, серед яких: особистісні (біологічний, успадкований стан психіки індивіда як члена малої групи, рівень інтелектуального розвитку), соціально-психологічні (сформована система стосунків у сім'ї, тип сім'ї, виконання рольових функцій членами сім'ї, система смислів і смисложиттєвих орієнтацій, духов-

но-моральні цінності, життєві орієнтації і моральні настанови членів сім'ї та ін.), рефлексивні (рефлексивний капітал, здобуток кожного члена сім'ї, спільна діяльність з розв'язання життєвих завдань тощо) [35, с. 13].

Викликає інтерес трактування означеного поняття в доробку дослідників [15], які вслід за І. Зверєвою й Ж. Петрочко розглядають виховний потенціал сім'ї як наявні засоби, джерела, що можуть бути приведені в дію, використані для досягнення мети, вирішення завдань, здійснення плану. До ознак цього поняття залічують також сукупну здатність та готовність дорослих до виховання дитини, вміле використання відповідних знань і вмінь, що ґрунтується на індивідуальному підході до особистості. У широкому розумінні виховний потенціал сім'ї, на думку дослідників, – це :

- ✓ елементарний догляд – забезпечення базових потреб дитини в їжі, відпочинку, сні, одязі тощо;
- ✓ гарантії безпеки – стан захищеності життєво важливих інтересів дитини, забезпечення адекватних способів задоволення і захисту її потреб і прав;
- ✓ емоційне тепло – стан емоційного комфорту, в якому конструктивно реалізується ставлення індивіда до оточення, чутливість до переживань дитини, прояв співчуття, чуйності до неї;
- ✓ стимулювання – заохочення до дій, активізація діяльності, вплив, що зумовлює динаміку розвитку дитини;
- ✓ життєві орієнтири – ідеальні уявлення про цінності, мету і завдання у процесі життєдіяльності; вид управління у вихованні;
- ✓ обмеження – визначення певних меж, умов поведінки, діяльності, самовираження;
- ✓ стабільність – стійкість, постійність, незмінність настанов, пріоритетів, правил, цінностей [15, с. 180-181].

До показників, що окреслюють виховний потенціал сім'ї як явище, дослідники залічують: матеріальні й побутові умови життя; численність і структуру сім'ї; рівень розвитку сім'ї як колективу; характер стосунків між її членами; життєвий досвід батьків; культурно-освітній рівень; рівень педагогічної культури дорослих; сімейні традиції; розподіл між дорослими членами сім'ї виховних обов'язків тощо [27]; достатні і якісні внутрішні і зовнішні комунікації (якісна інформація, емоційний та інтерактивний обмін всередині сім'ї, а також між сім'єю та її зовнішнім оточенням; 2) здатність сім'ї диференціювати проблеми, визначати першорядні і спільно та в короткі терміни їх розв'язувати; 3) сприятливий для кожного члена сім'ї внутрішньосімейний клімат, суб'єктивне відчуття благополуччя, захищеності і підтримки [35, с. 14].

Група вчених (Т. Алексеєнко, В.Ковбас, А. Конончук, В. Костів, В. Постовий, В. Титаренко та ін.) до основних компонентів виховного потенціалу сім'ї залічують:

1) *структуру сім'ї* (за складом: нуклеарна, складна чи розширена; за основою взаємин – повна, неповна, повна змінена, сім'я з прийомними дітьми, опікунська; за кількістю дітей (однодітна, багатодітна);

2) *рівень психолого-педагогічної культури батьків (інших вихователів)*, їхню педагогічну компетентність;

3) *батьківську позицію і стилі батьківсько-дитячих взаємин* у структурі внутрісімейних взаємин;

4) *суспільно-педагогічну спрямованість* сім'ї;

5) *змістовність спілкування батьків і дітей у системі суб'єкт-суб'єктних взаємин*;

6) *родинні педагогічні звичаї і традиції*;

7) *характер матеріально-побутових умов сім'ї* [20, с. 35].

Окремо виокремлюючи і характеризуючи такий компонент виховного потенціалу сім'ї, як її *суспільно-педагогічну спрямованість*, А.Конончук зараховує до нього спільність

ціннісних орієнтацій, ідейних, моральних позицій дорослих членів сім'ї, міру їх відповідності до прийнятих у суспільстві зразків: а) освіту батьків; б) громадську активність батьків, її характер; в) знання дитиною сутності трудової й громадської діяльності батьків; г) ставлення батьків до навчання й громадської діяльності своїх дітей; д) спрямованість виховних впливів матері й батька (духовна-матеріальна); е) педагогічну активність батьків (участь у шкільних заходах для них; спілкування з учителями щодо проблем навчання й виховання власних дітей; допомога у згуртуванні класу) [21, с. 151]. Соціальну ситуацію формування особистості в сім'ї дослідниця визначає як складний взаємовплив і взаємодію найбільш значущих компонентів виховного потенціалу сім'ї (як зовнішніх факторів) і самого процесу формування життєвої позиції особистості у спільній діяльності й спілкуванні з членами своєї родини, в першу чергу з батьками (внутрішні умови) [там же, с. 116].

Отже, виховний потенціал сім'ї виявляється у матеріальних і побутових умовах, структурі, моральній, емоційно-психологічній і трудовій атмосфері сім'ї, життєвому і фаховому досвіді батьків, організації сімейного дозвілля, сімейних традиціях, системі й характері внутрішньосімейного спілкування, рівні освіти і педагогічної культури дорослих членів сім'ї (насамперед батьків), розподілі між ними виховних функцій, взаємозв'язку сім'ї і школи. До складу поняття «виховний потенціал сім'ї» більшість науковців вносять сукупність як об'єктивних (склад сім'ї, її соціально-економічне становище, тимчасові ресурси сім'ї), так і суб'єктивних чинників (характер внутрішньосімейних взаємин, рівень педагогічної культури, відповідальність батьків за виховання дітей сімейні взаємини, моральну спрямованість сім'ї, вміння застосовувати на практиці методи і засоби виховання; здатність батьків брати на себе відповідаль-

ність за виховання дітей; наявність прикладу й авторитету батьків та ін.).

Зі сказаного випливає, що виховний потенціал сім'ї є сукупністю реальних і потенційних можливостей соціально-педагогічної самоорганізації сім'ї, що дає змогу цілеспрямовано задовольняти різнобічні потреби членів сім'ї. Характер виховного потенціалу сім'ї визначають як об'єктивні (склад сім'ї, загальний рівень освіти батьків, матеріальні умови тощо), так і суб'єктивні чинники. Дотримуємося думки, що об'єктивні чинники є достатньо сталими протягом тривалого часу, тож непідвладні педагогічному впливу. На цій підставі розглянемо суб'єктивні чинники виховного потенціалу сім'ї – аксіологічний, комунікативно-емоційний, компетентнісний, організаційно-діяльнісний, які у складі виховного потенціалу сім'ї найбільшою мірою впливають на розвиток особистості дитини.

- *Аксіологічний чинник виховного потенціалу сім'ї.*

На наше переконання, найбільш вагомим чинником, який визначає ціннісний світ сім'ї і безпосередньо впливає на зміст, форми і методи виховання дитини, є притаманна їй психологічна атмосфера, психологічний клімат, який П. Лесгафт визначає як «...більш або менш стійкий емоційний настрій, який виникає внаслідок сукупності настроїв і душевних переживань членів сім'ї, ставлення один до одного, до інших людей, до праці, до навколишніх подій» (Лесгафт, 1991, с. 91).

Психологічний клімат сім'ї тісно пов'язаний з її моральними цінностями, що є показником якості міжособистісних взаємин її членів. Під цим кутом зору розрізняють два типи психологічного клімату сім'ї – сприятливий і несприятливий [4, с. 212]. Ми певні того, що для сприятливого клімату сім'ї властивими є її згуртованість, можливість всебічного розвитку особистості кожного з її членів, доброзичлива вимогливість один до одного, відчуття захищеності й емо-

ційної задоволеності, гордість за належність до своєї сім'ї, внутрішня дисциплінованість, принциповість, відповідальність; у сім'ї з сприятливим психологічним кліматом кожен її член ставиться до інших з любов'ю, повагою і довір'ям. Нормою життя такої сім'ї є бажання і вміння зрозуміти рідну людину, вільний обмін думками, розвиток самокритики і доброзичливої критики стосовно інших членів родини, взаємна терпимість і коректність.

І, навпаки, несприятливий психологічний клімат сім'ї призводить до депресій, сварок, психічної напруженості, дефіциту позитивних емоцій.

Важливою умовою існування позитивної сімейної атмосфери є ціннісна єдність членів сім'ї. Згідно з нашим твердженням, ціннісна єдність членів сім'ї передбачає, що вони ставляться до своєї сім'ї як найважливішої, життєво необхідної, соціальної цінності. Як центроутяжна сила ціннісна єдність проявляється в орієнтації всіх членів сім'ї на почуття любові, поваги, взаємної і моральної відповідальності, вартості сім'ї і роду, виконання побутових сімейних обов'язків, створення в сім'ї комфортної морально-психологічної атмосфери для успішного вирішення виховних завдань, підтримку з боку членів сім'ї обстоювати сформовані переконання про соціальні й особистісні цінності сім'ї (Гончар, 2018, с. 159-160).

На важливості характеристики сімейного буття для формування внутрішнього світу дитини і зовнішньої поведінки наголошує І. Бех. Належним чином учений виокремлює основні виховні цінності, а саме: цінність позитивного психологічного клімату (переживання радості як умова забезпечення позитивного стану дитини; розвиток почуття радості у результаті виконання дитиною певної діяльності); цінність моральної любові дитини до людей (прагнення навчити дитину усвідомлювати себе невід'ємною часточкою навколишнього світу; розвиток моральної любові як руху від

усвідомлення спорідненості дитини з батьками до такого ж усвідомлення стосовно інших); цінність поваги дитини до людської особистості (через приклад батьків, які мають бути моральним взірцем для дитини, дієвий принцип альтруїзму в сім'ї, згуртування сім'ї в єдине ціле, створення довкола дитини здорової моральної атмосфери); цінність гуманізму сімейних взаємин (реалізація безкорисливої любові до дитини в атмосфері взаємоповаги і доброзичливості, прагнення розвинути у дитини високу самосвідомість у процесі яскраво вираженої взаємодії); цінність бережливості дитини (забезпечення діяльного ставлення до світу речей, рослин, тварин); цінність відповідального вчинку дитини (вправління у вчинках особливої вартості, усвідомлення необхідності діяти відповідним чином без очікування будь-яких зовнішніх впливів); цінність творчої активності дитини (розвиток свідомої творчої активності, самостійності) [9, с. 350-356].

Зі сказаного можна зробити висновок, що ціннісні орієнтації об'єднують людей в сім'ю, створюють перспективу її розвитку, визначають цілі і засоби виховання дітей. Чим вагомішою є ціннісна єдність сім'ї для її членів, тим вищим є її виховний потенціал. Основу ціннісної єдності сім'ї, на наш погляд, становить гуманістична спрямованість її членів як реальне визнання цінності, неповторності й цілісності особистості кожного члена сім'ї, застереження за ним права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, творення сімейного блага. У цьому контексті важливою є така виховна позиція батьків, як сприйняття дитини. За словами І. Беха, «...сприйняття означає безумовне позитивне ставлення до дитини незалежно від того, тішить вона дорослих у цей час чи ні. Сприйняття – це не позитивна оцінка, це визнання того, що інший має бути таким, яким він є» [8, с. 45-46]. Що ж означає – сприймати дитину такою, якою вона є? Згідно з позицією І. Беха, сприйняття дорослим дитини означає: 1) поблажливе, терпляче ставлення до дитини; 2) осудження

вчинків дитини за необхідності, а не її самої; 3) прощення дитині її помилок і допомога їй стати кращою (завдяки спілкуванню з нею, принциповому і вимогливому ставленню до неї); 4) співучасть у переживаннях дитини; 5) прояв поваги до дитини – її думок, переживань, дій [8, с. 48].

Провідним мотивом, який спрямовує педагогічні дії і вчинки батьків стосовно дітей, зокрема справляє потужний виховний вплив на формування особистості дитини, є любов. Доречно нагадати положення народної педагогіки, що без любові батьків до дітей не буває і не може бути повноцінного сімейного виховання. Батьківська любов – це природне морально-етичне почуття, яке ґрунтується на емоційно-духовному переживанні, симпатії та виражається у безкорисливій турботі, опіці, піклуванні про дитину.

Свого часу В. Сухомлинський актуалізував методологічну проблему духовних умов існування сім'ї та буття дитини в її середовищі. Так, педагог-філософ стверджував: «Людину ми творимо любов'ю – любов'ю батька до матері й матері до батька, любов'ю батька і матері до людей, глибокою вірою в красу і гідність людини. Чудові діти виростають у тих сім'ях, де мати і батько по-справжньому люблять одне одного і водночас люблять і поважають людей. Я відразу бачу дитину, в якій батьки глибоко, сердечно, красиво, віддано люблять одне одного. У цієї дитини – мир і спокій в душі, глибоке душевне здоров'я, щиросерда віра в добро, віра в красу людську...» [38, с. 113].

Отже, зосереджуємося на тому, що наявність любові між батьками та у їхніх взаєминах з дитиною є основою створення і підтримання здорового емоційного клімату в сім'ї. У дитини має бути відчуття, що її сприймають і люблять незалежно від того, яких вона досягла успіхів у навчанні чи іншій сфері діяльності, наскільки вона слухняна і ввічлива у сімейному колі чи у взаєминах з іншими людьми. Йдеться про безкорисну любов, коли батько чи мати усвідомлюють,



що дитина – не їхня власність і не проекція їх у майбутнє, від якої вони можуть сподіватися більших досягнень у навчанні й житті як від здібнішої і розумнішої істоти за них. Дбаючи про щастя-долю дитини, батьки мають передусім бачити в ній людину з її власними потребами й уподобаннями (Гончар, 2018, с. 162).

Справжня любов батька і матері до дитини, за В. Сухомлинським, не повинна бути «любов'ю замилювання», «любов'ю відкупу» чи деспотичною любов'ю [38, с.139]. Щоб застерегтися проти хиб та огріхів у сімейному вихованні, любов батьків має засновуватися на повазі до особистості дитини, прагненні до її вільного розвитку і саморозвитку. Крім того, вона повинна бути свідомою: перед дитиною не потрібно ставити надмірно завищені або, навпаки, занижені вимоги. Таким чином, в основу гармонійних міжособистісних взаємин у родині покладаємо передусім безкорисну любов, розумну вимогливість до дитини, доброзичливе ставлення до неї, повагу її гідності.

Важливою емоційною складовою у сімейних взаєминах є довіра між батьками і дитиною. Як моральна цінність, довіра об'єднує членів сім'ї, інтегрує їхні взаємини. Дослідники [15] зазначають, що довіра передбачає наявність безпечного сімейного середовища. Дитина, яка довіряє і якій довіряють, відкрита батькам, світу людей. Довіра у сім'ї можлива за піднесення етичної цінності батьків, адже дитина довіряє батькам своє життя, свою долю. Безперечно, довіра для дитини є сугестією, коли воля батьків уважається своєю, та ремінісценцією, коли думка батьків постає як своя. Зрештою, довіра дитини ґрунтується на переконанні, що члени сім'ї чинять стосовно неї правильно, добросовісно і чесно [15, с. 130-131].

Отже, завдяки довірі у сімейних взаєминах створюються сприятливі умови для розвитку і реалізації інтелектуального і духовного потенціалу дитини. Вважаємо, що входження дитини в систему моральних норм суспільства буде успіш-

ним, якщо батьки люблять її, показують їй увагу та довіряють, поважають як особистість, спонукають до прояву самостійності. Це сприятиме формуванню дитини як особистості, позитивного ставлення дитини як до рідних людей, так і до соціуму загалом. І навпаки, якщо дитина почуватиметься чужою серед різних людей і нікому непотрібною, в її душі з'являться перші паростки черствості, егоїзму, агресії, що в майбутньому може привести до негативізму і жорстокості у ставленні до інших.

- *Комунікативно-емоційний чинник виховного потенціалу сім'ї.*

Передусім відзначимо, що комунікативно-емоційний чинник представлений характером внутрішньосімейного спілкування та стилем сімейного виховання. Міжособистісні взаємини в сім'ї, за трактуванням О. Докукіної, виникають у процесі безпосереднього спілкування, яке одночасно виступає засобом і умовою формування сімейного колективу. До його головних ознак дослідники залічують морально-емоційну спільність членів сім'ї, яких об'єднує сумісна діяльність, детермінована соціально значущими змістовими цілями і цінностями [17, с. 102]. При цьому якість спілкування батьків з дитиною через їхню взаємодію визначається її інтенсивністю (частота і тривалість зв'язків-контактів, мотивованість настанов, цілей і намірів, адекватність дій суб'єктів спілкування, що ведуть до намічених результатів). Спілкування об'єднує і регулює взаємини членів сім'ї. Коли спілкування між батьками і дитиною достатнє за кількістю та відповідне за змістом і формою, воно відображає їхню сумісну діяльність. Головне у спілкуванні батьків і дитини – взаємна повага, взаєморозуміння і взаємодія. Адже чим кращі взаємини склалися між батьками та дитиною, тим легше відбувається виховання, адже батьки – найперший взірець для наслідування. Спілкуючись з дитиною, батьки передусім мають дбати про збагачення її соціальною інфор-

мацією, оволодіння нею вмінням контактувати з дорослими й однолітками, засвоєння навичок виконання простої праці, здебільшого відповідно до її спонукань.

Важливою функцією спілкування в сімейному вихованні, як засвідчують дослідники [15], є контроль поведінки дитини та рівня її загального розвитку. Тому для повноцінного, конструктивного спілкування батьків і дитини вагу мають такі його істотні ознаки, як інтенсивність, зміст і стиль, що пов'язані між собою. Нехтування однієї з них обов'язково призводить до спотворення всієї системи виховання дитини, йде на шкоду доброзичливим батьківсько-дитячим взаєминам [15, с. 85-86].

Недостатність духовного спілкування між батьками і дитиною може бути причиною дисгармонії батьківсько-дитячих взаємин. На цей недолік у вихованні скеровував увагу В. Сухомлинський. Думка педагога оберталася коло виховання, яке було «...позбавлене постійного, повсякденного духовного спілкування дітей з батьками...». На його переконання, це – «... ненормальне, потворне виховання, яким є ненормальне, потворне життя батьків без постійної турботи про дітей» (Сухомлинський, 1985, с. 60).

За результатами дослідження А. Венгера з'ясуємо типи сімей, у яких порушується спілкування батьків і дитини.

Перший тип складають сім'ї «із травматизацією дитини». Люди, що зазнали насильства в дитячому віці, можуть ідентифікувати себе або з агресором, або з жертвою. В обох випадках почуття болі, сорому, жаху, безпорадності після насильства, особливо з боку батьків, можуть стати причинами негативних проявів у підлітковому й дорослому віці.

Другий тип – «нав'язлива сім'я». У ній батьки нав'язують себе дитині, постійно контролюють її поведінку, що викликає у неї сором і злість. Таким батькам часто властиві грандіозні, нереалістичні очікування стосовно дитини. У подібних умовах можуть виникнути «маски фальшивої

ідентичності», лицемірні ролі, які дитина використовує для свого захисту.

Третій тип – «брехлива сім'я». Унаслідок культивування в сім'ї такої якості, як неправдивість домінуючою емоцією дитини стає сором. Батьківсько-дитячі взаємини у такій сім'ї можуть спричинити деперсоналізацію (знеособлення) дитини, втрату нею почуття реальності.

Четвертий тип – «непослідовна, ненадійна сім'я». У ній те, що сьогодні схвалюється, завтра осуджується; те, що вихваляє батько, – те критикує мати. Зрештою, порушується стабільність супер-его дитини, що може стати однією з причин порушення її соціалізації (Венгер, 2000, с. 67–68).

Набули поширення думки ряду вчених (І.Беха, М. Боришевського й ін.), згідно з якими дорослим слід дотримуватись у взаєминах з дітьми особистісно орієнтованого способу спілкування. Під його позитивним впливом на перше місце ставиться особистість дитини, оптимально розкриваються її здібності, коригуються (за потреби) деструктивні особистісні компоненти. Мета такої моделі спілкування – забезпечити усвідомлення дитиною психологічної захищеності, виховувати почуття довіри до світу, відчуття радості існування, розвивати її індивідуальність. Ця модель відзначається тим, що дорослий, який взаємодіє з дитиною у процесі спілкування, не прискорює її розвиток, а запобігає виникненню у неї можливих відхилень. В основу такого спілкування покладається розуміння, визнання і сприйняття особистості дитини, засновані на децентрації (вміння стати на позицію дитини і не ігнорувати її почуття і емоції). Під такою тактикою спілкування розуміється співробітництво, створення і використання ситуацій, що вимагають проявів інтелектуальної і моральної активності дитини. Стиль спілкування вихователя в ідеалі має забезпечувати позитивні емоційні переживання дитини. Найоптимальнішою є ситуація, коли вихователь володіє демократичними принципами

у спілкуванні з дитиною. За цієї умови у дітей виникає стан спокійного задоволення й радості. І, навпаки, у дитини спостерігається стан пригніченості, коли вихователь – особистість авторитарного складу і непослідовний у взаєминах з нею [8, с. 138].

Інструментом особистісно орієнтованого спілкування, як вважають зарубіжні дослідники (Адлер, 1998; Гордон, 1997; Джинотт, 1992; Дрейкурс, 1986 й ін.), є метод конгруентної комунікації в системі взаємодії «дитина–дорослий», який заснований на ідеях і принципах гуманістичної психології. Головною метою конгруентної (узгодженої) комунікації є створення дорослими психологічних умов, які сприяють гармонічному особистісному розвитку дитини. На думку вчених, для досягнення цієї мети дорослі й дитина мають дійти взаєморозуміння, що ґрунтується на довірі, та мати рівні права на повагу й особисту гідність.

Рівноправне спілкування членів сім'ї, як вважає Р. Дрейкурс, є передумовою формування позитивної «Я-концепції» дитини. Відзначається вона високим самосприйняттям і визнанням свого «Я», які засновані на адекватному уявленні про особисті якості й здібності [18, с. 53]. Завдяки паритетному спілкуванню дитина починає розбиратися в почуттях, переживаннях і емоційних станах членів сім'ї та на більш високому рівні усвідомлювати свої почуття і потреби. Крім того, стимулюється і підтримується її активність, яка спрямовується на дослідження проблемних ситуацій і на самостійне їх вирішення на основі кооперації і співробітництва з дорослими.

Згідно з аргументацією Х. Джинотт, використання батьками методу конгруентної комунікації для формування конструктивних взаємин із дитиною вимагає від них дотримання наступних принципів організації такого спілкування: будь-який акт комунікації повинен бути спрямований на розвиток у дитини самосприйняття, підтримання її позитив-

ного «образу Я» дитини та утвердження її гідності й самоповаги; при комунікації з дитиною батькам не варто прямо оцінювати її особистість і характер, установлювати діагноз, «навішувати ярлики», робити негативні прогнози її майбутнього розвитку); конгруентна комунікація має відображати емоційний компонент активності й діяльності дитини; в комунікативному акті дорослий повинен ініціювати співпрацю з дитиною з метою вирішення проблемних ситуацій. Для цього необхідно уникати порад, готових рецептів і рекомендацій, намагатися організувати співпрацю з дитиною, щоб вона мала змогу визначити з допомогою дорослого можливі способи розв'язання проблеми і самостійно здійснити вибір оптимального з них [16, с. 48].

Пристаємо на думку І. Беха, що спілкування дорослого з дитиною може бути як деструктивним (коли дорослий маніпулює, навіює, змушує до чогось дитину), так і конструктивним. Для того, щоб спілкування з дитиною було ефективним, потрібно знати психологію дитини і правильно оцінювати її індивідуальні якості, емоційно адекватно відгукуватися на поведінкові реакції дитини та її актуальні психічні стани, вибирати такий спосіб поведінки з дитиною, який відповідатиме її індивідуальним особливостям [9, с. 350-356].

Неоднозначний вплив на спілкування в сім'ї справляє така реалія сьогодення, як стрімкий розвиток інформаційного суспільства, вважає О. Єжова. Йдеться, зокрема, про те, що новітні інформативні можливості можуть бути не лише благом, а й породжувати загрози для благополуччя людини, сім'ї та усього соціуму. Серед них: залежність від різноманітних приладів і технологій (комп'ютер, мобільний телефон, Інтернет й ін.), особливо молоді, внаслідок чого знецінюється безпосереднє спілкування між людьми; відчуження поколінь одне від одного; маргіналізація людей похилого віку; ослаблення локальних соціальних зв'язків, навіть на рівні сім'ї; поширення антигуманістич-

них ідей, суперечних із загальнолюдськими цінностями [19, с. 70]. Попри значні інформативні можливості Інтернету, деякі сайти містять негативну інформацію, проконтролювати доступ дітей до якої батькам, буває, важко. Це призводить до масової деформації сімей, відчуження дітей і батьків один від одного тощо.

Важливим аспектом комунікативно-емоційного чинника виховного потенціалу сім'ї є стиль сімейного виховання.

Під стилем сімейного виховання розуміємо найбільш властиві сучасним батькам способи їхніх взаємин з дитиною. Передусім, це застосування батьками засобів і методів педагогічного впливу відповідно до певної ситуації, які виражаються в своєрідній манері словесного звернення і взаємодії. Підкреслимо, що стиль сімейного виховання має вагомий вплив на створення емоційного клімату сім'ї. Особливого розгляду потребують два стилі сімейного виховання – гармонійний і дисгармонійний, які виокремлюють дослідники. Так, гармонічний стиль передбачає взаємне емоційне сприйняття, емпатію та емоційну підтримку, високий рівень задоволення потреб усіх членів сім'ї, визнання права дитини на самостійний розвиток, заохочення автономії дитини, взаємну повагу, рівноправність при ухвалі рішення в проблемній ситуації, визнання самоцінності особистості дитини, адекватність вимог до дитини, систематичне контролювання вчинків дитини з подальшою передачею їй функцій контролю. Водночас, гармонічному стилю сімейного виховання притаманна демократична взаємодія батьків і дітей у процесі спільної діяльності. Таким чином, гармонічний стиль сімейного виховання є не лише засобом підтримки контакту з нею, а й своєрідним методом виховання – виховання взаєминами.

Натомість дисгармонічний стиль сімейного виховання відзначається недостатнім рівнем емоційного сприйняття дитини, можливістю емоційного відчуження, відсутністю

взаємності, низьким рівнем згуртованості батьків і розбіжностями в сім'ї щодо вибору методів виховання дітей, високим рівнем суперечливості й непослідовності у батьківсько-дитячих взаєминах, обмеженістю в різних сферах життєдіяльності дітей, завищенням вимог до дитини або всездозволеністю, неконструктивним контролем, конфліктністю у спілкуванні, незадоволенням потреб дитини (Гончар, 2018, с. 168).

У наукових текстах досить часто порушується проблема реалізації стилів батьківсько-дитячих взаємин. Нам близька позиція О. Безлюдного, який узагальнив низку наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників (Т.Алексєєнко, А. Адлер, Т. Кравченко, Р. Мертон, Д. Олсон, К. Роджерс, С. Розум, Б. Скіннер й ін.), щоб виокремити найбільш поширені стилі батьківсько-дитячих взаємин відносин – авторитарний, «емоційна дистанція», дитиноцентричний, хаотичний, демократичний. Коротко охарактеризуємо стилі батьківсько-дитячих взаємин.

*Авторитарний стиль.* Міжособистісним взаєминам властиві, з одного боку, вимоги дисципліни, послуху, беззаперечного виконання вказівок дорослих; з другого, прояви дитячого негативізму, прагнення незалежності, самостійності. У взаєминах із дитиною переважають звинувачення, догани, критичні зауваження, покарання. За використання батьками цього стилю взаємин у дитини розвиваються агресивність, замкненість, підозрілість, емоційна холодність, заперечення будь-яких авторитетів. Через невизнання батьками душевної близькості з дитиною в неї формуються лише механізми зовнішнього контролю, розвивається почуття провини або страху перед покаранням. Окрім того, відмітними особливостями такої дитини є постійна настороженість і ворожість до оточуючих, підозрілість і тривожність, що негативно впливає на встановлення контактів з однолітками і дорослими [8, с. 9].



*«Емоційна дистанція».* Батьківсько-дитячі взаємини відзначаються зосередженістю уваги дорослих тільки на особистих пріоритетах, професійних інтересах. Контакти з дитиною обмежені епізодичністю, діловою ситуативністю. Батьки зовсім не здійснюють нагляд за дитиною або контролюють її лише поверхово. Тож у сім'ї і поза нею дитина залишається наодинці із собою. За дотримання дорослими «емоційної дистанції» дитина постійно почувається тягарем для них, що призводить до виникнення напружених, конфліктних ситуацій у сімейному вихованні.

*Дитиноцентрований стиль.* Батьки присвячують більшість свого часу дитині, яка є сенсом і метою їхнього життя. Цей стиль вирізняють, як правило, дві батьківські позиції. Перша полягає в тому, що батьки повсякчас уважають дитину малолітньою. Тому з підвищеною увагою культивують у взаєминах з дитиною такі якості малюків, як безпосередність, наївність, грайливість, внаслідок чого знижується рівень вимог до неї. Зрештою, у дитини можуть сформуватись інфантильність, неадекватне розуміння самої себе й інших, невпевненість у своїх можливостях у поєднанні з егоїзмом, переконаність у своїй винятковості, а також у тому, що люди, які поруч, мають піклуватися про неї, допомагати і захоплюватися нею.

Інша позиція батьків – «надмірне очікування». Батьки покладають надто великі надії на майбутнє своєї дитини, її успіхи, здібності й таланти, очікуючи, що вона втілить їхні особисті мрії, які через ті чи інші причини залишилися нереалізованими (Розум, 2006, с. 259).

*Хаотичний стиль.* Батьки дотримуються протилежних виховних принципів. Зазвичай, один із батьків виявляє у взаєминах із дитиною суворість, вимогливість, схильність до контролю і перевірки всіх її дій, може вдатися до покарання. Іншому притаманні м'якість, лібералізм, прагнення задовольнити примхи дитини. Як наслідок, у сім'ї створю-

ється конфліктна ситуація, зумовлена різними підходами до виховання дитини. За таких сімейних обставин дитина змушена сама пристосовуватися до амбівалентних вимог [7, с. 9].

За аналізом сучасних досліджень з проблем сімейного виховання виокремимо типові помилки батьківсько-дитячих взаємин:

- ✓ надмірна увага батьків до єдиної дитини, що виявляється в гіперопіці (відмежування дитини від будь-яких життєвих проблем, активної діяльності), що призводить до формування в неї інфантильності, нездатності долати труднощі, конформності та негативно позначається на виробленні адаптивності й відкритості до зовнішніх впливів;
- ✓ прагнення батьків (особливо матерів) перетворити дитячі роки своєї доньки чи сина на безтурботний час (максимальне забезпечення справжніх чи уявних матеріальних потреб дитини);
- ✓ невміння користуватися методами виховання: надмірна суворість (грубий авторитаризм, різні види насильства) або вияв лібералізму і вседозволеності;
- ✓ відсутність єдності у поглядах, виховних діях і вимогах батьків.

*Демократичний стиль.* Батьки намагаються не стільки «формувати» особистість дитини, скільки допомагають їй індивідуально розвиватися, прагнуть досягати емоційної близькості з нею. У дітей, які виховуються під впливом демократичного стилю батьківсько-дитячих взаємин, розвинені самостійність, дисциплінованість, працелюбність, щирість, відповідальність, самокритичність, а життєва мета має досить високу соціальну цінність.

Поділяємо погляди Т. Кравченко, що за умов дотримання демократичного стилю батьківсько-дитячих взаємин процес

формування особистості дитини відбувається за такими основними напрямками:

1. *Інформаційним напрямом.* Дитина активно сприймає інформацію, що надходить від батьків, фіксує її, переробляє, інтерпретує, послуговуючись наявним у неї особистісним досвідом. Водночас сприйняттю дитини властиві суб'єктивність, деяка неординарність через обмаль особистісного досвіду і нестереотипне мислення. Внаслідок цього вона може оригінально інтерпретувати отримувану інформацію, збагачуючи не лише власний, а й світогляд близьких людей. Цей напрям батьківсько-дитячих взаємин передбачає оволодіння дитиною певною сумою знань, уявлень, переконань, необхідних для активного входження в соціальну структуру суспільства й узгодженої взаємодії з ним.

2. *Емоційним напрямом.* У взаєминах із батьками дитина набуває першого позитивного і негативного емоційного досвіду, з'ясовує для себе значення таких понять, як «добро», «любов», «ніжність», «чуйність» тощо та їх антиподів – «зло», «ненависть», «грубість», «нетерпимість», «чванливість» й ін. Водночас дитина долучається до широкої палітри почуттів, сприймає і відчуває різноманітні емоційні впливи батьків і сама справляє вплив на їхню емоційну сферу. Завдяки цьому створюються умови для особистісного сприйняття дитиною зовнішньої інформації, її інтеріоризації та ієрархізації, а також формується ціннісне ставлення до неї, що позитивно впливає на соціалізацію дитини.

3. *Діяльнісним напрямом.* Життєві цілі, прагнення, інтереси, цінності дитини значною мірою формуються під впливом настанов та реальних дій і вчинків батьків. Активна життєва позиція батьків, суб'єктно-суб'єктні взаємини з дитиною, залучення її до спільної діяльності, надання їй можливостей для прояву ініціативи і самостійності, забезпечують зростаючу особистість від неадаптивного сприйман-

ня соціальної дійсності, сприяють оволодінню соціально схвалюваними способами діяльності [22, с. 122].

Примітно, що в останні десятиліття посилюються позитивні тенденції у формуванні виховного потенціалу української сім'ї. По-перше, збільшується кількість батьків, які надають перевагу демократичному стилю батьківсько-дитячих взаємин. По-друге, підвищується рівень педагогічної культури батьків як передумови вибудови сприятливих взаємин з дітьми, поліпшення їхнього виховання. По-третє, батьки активно залучаються до життя своєї дитини. Раніше батько вважався помічником матері, тепер він «повноцінний» батько, який не лише навчає і контролює дитину, а й повсякчас емоційно спілкується з нею. Таким чином, модерна модель активного і діяльного батьківства сприяє покращенню батьківсько-дитячих взаємин та позитивно впливає на особистісний розвиток дитини [23, с. 267].

- *Компетентнісний чинник виховного потенціалу сім'ї.*

Зміст цього чинника, на наш погляд, розкривається через поняття «батьківська компетентність». На сучасному етапі проблема батьківської компетентності розглядається з позицій компетентнісного, діяльнісного, системного, особистісного підходів.

Як комплексну динамічну характеристику подружньої пари, що виявляється в здібності подружжя до якісного виконання батьківських функцій народження, догляду, виховання й розвитку дітей розуміє батьківську компетентність О. Нагула. Згідно компетентнісного підходу це поняття розглядається дослідницею як результат неперервної освіти (психолого-педагогічний потенціал), що визначається різними компетенціями (розвинуте почуття відповідальності; потреба в піклуванні про інших людей; здібності до: активної участі в житті суспільства й ефективного використання своїх знань і умінь, психологічної близькості з іншою лю-

диною, вирішення особистістю життєвих проблем шляхом самоактуалізації й самореалізації; ціннісні орієнтації; батьківські позиції й ін.) [24, с. 34]. Згідно системного підходу батьківська компетентність є системним явищем, надіндивідуальним утворенням (сукупність, що включає суб'єктивно-особистісні якості двох людей – батька й матері) і передбачає наявність взаємопов'язаних структурних компонентів [24, с. 7].

На думку М.Головань, що розглядає компетентність як основу успішної діяльності з позиції діяльнісного підходу, структуру компетентності можна зіставити зі структурою діяльності. До структури компетентності М.Головань залічує такі компоненти: усвідомлення потреби, формування мотиву, вибір способу здійснення діяльності, планування діяльності, перелік дій, виконання дій [12, с. 23].

З позиції особистісного підходу батьківська компетентність є: характеристикою усвідомленого, відповідального батьківства [33]; характеристикою батьківського потенціалу [10].

В поняття батьківської компетентності дослідники [15] вкладають уміння батьків розуміти дитину, планувати її освіту, а також знання особливостей своєї дитини і здатність брати їх до уваги у процесі взаємодії з нею. Проте людина, яка знає, як слід діяти, володіє необхідними вміннями, не завжди є компетентна у відповідній діяльності. Попри активне впровадження у виховну практику гуманістичних ідей, батьки здебільшого орієнтуються на дисциплінарну модель взаємодії з дітьми. Цю ситуацію можна пояснити тим, що жити і діяти зручніше за певним шаблоном, аніж намагатись апробувати нові способи і методи виховного впливу на особистість дитини, використовувати демократичний стиль батьківсько-дитячих взаємин. Тому доволі часто гуманістичні ідеї виявляються для дорослих внутрішньо неприйнятними [15, с. 183-185].

Отже, батьківська компетентність полягає в інтеграції її складових – розуму, почуттів, дій. Для ефективної взаємодії батьків і дитини інтегруються різні аспекти особистісного батьківського досвіду: когнітивного, емоційного, сенсорного, психомоторного, духовного, комунікативного, рефлексивного.

За аналізом наукових поглядів на сутність батьківської компетентності доходимо висновку, що:

✓ зміст поняття «батьківська компетентність» становлять такі його ознаки: 1) знання, вміння, звички і способи здійснення виховної діяльності; 2) інтегративність, яка визначає здатність розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях виховної діяльності, з використанням знань, досвіду; 3) особистісна характеристика, яка визначає готовність і здатність виконувати виховну функцію відповідно до узвичаєних у соціумі норм, стандартів, вимог; 4) здатність розуміти потреби дитини і створювати умови для їх комбінованого задоволення; 5) здатність свідомо планувати освіту дитини та її входження в доросле життя відповідно до матеріального добробуту сім'ї, здібностей дитини та соціальної ситуації.

✓ батьки мають не тільки володіти певними знаннями і вміннями, а й усвідомлювати свою гуманістичну місію як перших вихователів, які взяли на себе відповідальність перед дитиною за її гідне виховання. Тому прийнятним, на нашу думку, є визначення батьківської компетентності як здатності батьків розуміти соціально-психологічну ситуацію в сім'ї, в якій зростає і розвивається дитина, цілеспрямовано докладати зусиль для створення доцільних умов всебічного виховання дитини, що ґрунтується на знанні її вікових особливостей, нахилів і здібностей, та як уміння батьків застосовувати ефективні способи взаємодії з дитиною завдяки самопізнанню і зміні самих себе.

- *Організаційно-діяльнісний чинник виховного потенціалу сім'ї.*

На наш погляд, організаційно-діяльнісний чинник відзначається рівнем організації сімейного дозвілля. Варто зауважити, що сімейне дозвілля – це: спільна побутова праця (прибирання оселі, ремонт, праця у власному господарстві); перегляд телепрограм, слухання радіо, читання, відзначення в колі сім'ї народних свят, пам'ятних дат календаря чи родинних свят, подій, зустрічі з родичами, друзями і знайомими; відвідування бібліотек, театрів, концертних залів, кінотеатрів і виставок; проведення спільної відпустки; туристські походи, екскурсії, прогулянки на природі; заняття спортом, участь у змаганнях, спільні заняття за інтересами (хобі).

Організаційно-діяльнісний чинник реалізується за допомогою порівняно автономних *механізмів*, а саме:

- ✓ *підкріплення*: схвалюючи поведінку, яку дорослі вважають правильною, і караючи за порушення ustalених правил, батьки домагаються від дитини, аби вона засвоїла певну систему норм, дотримання якої стане для неї звичкою і внутрішньою потребою.
- ✓ *ідентифікації (ототожнення себе з іншим суб'єктом або групою)*: дитина наслідує батьків, бере з них приклад, намагається бути схожою на них;
- ✓ *розуміння*: знаючи внутрішній світ дитини і переймаючись його проблемами, батьки таким чином формують його самосвідомість і комунікативні якості;
- ✓ *інтроекції*: якості та настанови дорослого «вбудовуються» в структуру особистості у незмінному вигляді, без спеціальної обробки [22, с. 37].

Принципово важливим є розуміння, що зазначені механізми діють з неоднаковим ступенем інтенсивності в різні періоди життя дитини. Разом з тим всі вони реалізуються в процесі міжособистісної взаємодії батьків і дитини – під час

спілкування та співпраці в різних видах діяльності (побутова, ігрова, пізнавальна, трудова, культурно-дозвіллева тощо) як у сім'ї, так і за її межами. Результатом цієї діяльності є формування певного стилю батьківсько-дитячої взаємодії, що визначає виховний ефект сім'ї у як взаємовплив батьків і дитини.

Батьки, які організують співпрацю у сім'ї, мають брати до уваги, що успіх такої батьківсько-дитячої взаємодії має бути безпосередньо пов'язаний з емоційним переживанням, викликаним результатом дитячої діяльності [9]. Щоб посилити вплив такого переживання на формування особистості дитини, потрібно продовжити цей почуттєвий акт – завдяки використанню прийому глибокого, змістовного розкриття перед дитиною суспільного значення її діяльності – спершу для кожного члена сім'ї, потім для знайомих і взагалі для будь-якої людини [9, с. 353].

Особливе значення має самоорганізація сім'ї як внутрішня впорядкованість укладу сімейного життя, здатність її членів організувати змістовне дозвілля та пізнавальну активність, плекання сімейних традицій, узгодженість дозвіллевих інтересів, спільність дій батьків і дітей.

Така спільна діяльність членів сім'ї створює спільність емоційних інтересів і переживань, формує у дитини не лише безпосередні прояви емоційної чуйності, але й опосередковану моральними нормами співучасть у спільній діяльності.

Детальний розгляд аксіологічного, комунікаційно-емоційного, компетентнісного й організаційно-діяльнісного чинників виховного потенціалу сім'ї дозволяє проаналізувати різні типи сімей з позиції виховного потенціалу, який значною мірою визначає педагогічні можливості батьків.

У психолого-педагогічній науці склалося певне бачення класифікації сімей на основі їх виховного потенціалу – як благополучних, так і з несприятливою соціальною та психоло-



го-педагогічної атмосферою. Для прикладу, наведемо типологію сімей, які репродукують несприятливий вплив на дітей. Це такі сім'ї:

а) в яких духовні потреби мають другорядний характер, перевага надається матеріальним цінностям, що спричинює дисгармонійність розвитку дитини; найчастіше мають одну-дві дитини, один із батьків веде аморальний спосіб життя; споживацтво сповідується, як життєвий ідеал; низький рівень освіти та культури; батьки не знають і не вміють застосовувати педагогічно доцільні засоби виховання, домінує авторитарний стиль спілкування, взаємне нерозуміння, небажання з боку дорослих спільно проводити дозвілля, різні (іноді протилежні, такі, що суперечать один одному) інтереси батьків і дітей; матеріальний стан полярний – від жебракування до цілковитого добробуту).

б) сім'ї з аморальним мікрокліматом та негативним впливом на розвиток дитини (послаблена морально-трудова атмосфера, постійна конфліктність, антипедагогічне ставлення до дітей, нервовість у внутрішньосімейних взаєминах; відсутність загальної культури та духовних запитів; освіта, зазвичай, нижча за середню; матеріальний стан таких сімей досить низький; мінімум турботи про дітей, неувага до корисної організації їх життя та діяльності; діти прагнуть компенсувати відсутність любові та турботи з боку батьків шляхом самоствердження у вуличних угрупованнях).

в) криміногенний тип сім'ї (внутрішні взаємини будуються таким чином, що завдають значної шкоди духовному та фізичному здоров'ю дітей; освіта батьків – нижча за середню; систематичне, часто спільне батька та матері, пияцтво, аморальний спосіб життя батьків, інколи із залученням до цього дітей; умови для виховання дітей найнесприятливіші).

г) сім'ї з нейтральним впливом на дитину (внутрішньосімейним взаєминам притаманне «вільне виховання», тобто

діти найчастіше живуть самі по собі; вся увага батьків сконцентрована на зароблянні грошей; часто це матері-одиначки, які народили дитину в досить молодому віці; розлучені жінки, соціальні умови життєдіяльності котрих не дозволяють їм належним чином займатися вихованням дитини; багатодітні сім'ї з послабленим соціально-моральними нормами, з низьким культурним рівнем; матеріальний стан нижчий за середній (Гончар, 2018, с.116-117).

Фігурує також типологія сімей за характером провідних потреб, куди відносяться сім'ї наївно-споживацького типу (провідними є фізіологічні та матеріальні потреби), духовного типу (домінує задоволення духовних потреб) з інтелектуальним і культурним різновидами, а також сім'ї фізичного типу (найбільш важливим у таких сім'ях є підтримання хорошої фізичної форми та збереження здоров'я) з дозвільно-мандрівним і спортивно-оздоровчим різновидами [37, с. 32].

У Державній доповіді про становище сімей в Україні «Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах» [6]. подано таку типологію сімей:

1) сім'ї, в яких побутують дружні стосунки між усіма членами; батьки добре знають, чим цікавиться їхня дитина, поважають її, намагаються тактовно допомагати, підтримувати;

2) сім'ї, в яких існують доброзичливі взаємини між батьками і дітьми, але батьки прагнуть повсякчасно впливати на інтереси, захоплення, уподобання дітей; між дорослими і дітьми наявна певна дистанція;

3) сім'ї, де батьки багато уваги приділяють таким питанням, як благополуччя дитини, її здоров'я і навчальна діяльність. Головну мету виховання дорослі вбачають у тому, щоб дитина успішно закінчила школу і вступила до ВНЗ, одягалася не гірше за інших. Зазвичай, у таких сім'ях духовний світ дитини прихований від батьків. Дуже часто батьки заперечують навіть можливість існування у дитини бажань, інтересів, прагнень, які не відповідають їхнім особистим очікуванням;

4) сім'ї, в яких наявні непедагогічні дії дорослих: неповага до дитини, прискіпливе стеження за нею, недовіра, тілесні покарання. Ставлення дітей до батьків найчастіше є недружелюбним; таким дітям буває важко спілкуватися з ровесниками;

5) неупорядковані сім'ї, де батьки конфліктують між собою і з дітьми, зловживають алкоголем, виявляють жорстокість; у більшості випадків така поведінка дорослих спричинює антисоціальні вчинки дітей [6, с. 45].

З аналізу поданої типології доходимо висновку, що типи сімей виокремлено залежно від особливостей спілкування і взаємин між батьками і дітьми. Втім, поза увагою дослідників залишився такий важливий чинник виховного потенціалу сім'ї, як рівень педагогічної підготовленості батьків.

Для побудови класифікації сім'ї на основі виховного потенціалу, ми брали до уваги розглянуті вище суб'єктивні чинники виховного потенціалу сім'ї, які визначають такі особливості взаємин батьків і дитини у сім'ї: психологічний клімат сім'ї; ставлення батька і матері до своєї дитини; наявність-відсутність любові, взаємодовіри, ціннісної єдності; характер внутрішньосімейного спілкування; стиль батьківсько-дитячих взаємин; рівень батьківської компетентності; спосіб життя і поведінки в сім'ї; моральний і культурний рівень батька і матері; рівень самоорганізації сім'ї. До об'єктивних чинників залічуємо тип сім'ї та її матеріальне становище.

Ураховуючи вище зазначене, виокремлюємо такі типи сімей з відповідними рівнями виховного потенціалу:

1. *Цілком сприятливі сім'ї* – це повні, благополучні за матеріальним становищем сім'ї з високим рівнем виховного потенціалу. Такі сім'ї відзначаються позитивним (сприятливим) психологічним кліматом, наявністю любові, взаємоповаги і довіри, позитивним ставленням до дитини, ціннісною єдністю всіх членів сім'ї між батьками і дитиною домінують особистісно орієнтований характер спілкування та демократичний стиль взаємин. Для таких сімей властиві культурне

і раціональне проведення дозвілля, спільна праця, високий рівень самоорганізації. До того всього батьки мають достатньо високий рівень освіти, загальної культури і батьківської компетентності.

2. *Сприятливі сім'ї.* До них залічуємо сім'ї з дещо дезорганізованою структурою (з однією дитиною, неповні: розлучені, осиротілі, дистантні). Це сім'ї з середнім рівнем виховного потенціалу, які справляють в основному позитивний вплив на формування особистості дитини. Такі сім'ї вирізняються сприятливим психологічним кліматом; наявністю любові у взаєминах, але часто відсутнім розумним поєднанням любові з вимогливістю, інколи відсутньою довірою батьків до дитини і навпаки. У сім'ях можливе домінування атмосфери гіперопіки і вседозволеності в ставленні до дитини, а також прихилання її дорослими на свій бік за допомогою матеріальних цінностей. Стиль спілкування з дитиною – дитиноцентрований чи хаотичний; переважає монологічне (суб'єктно-об'єктне) спілкування. Для таких сімей властиве культурне проведення дозвілля, яке є несистематичним, часто розрізненим (у неповних сім'ях). Батьки, як правило, мають середній рівень загальної культури і батьківської компетентності. Матеріальне становище цих сімей непостійне.

3. *Сприятливо-нестійкі сім'ї.* Це сім'ї з низьким рівнем виховного потенціалу. У сім'ї одна, дві дитини і більше. Сім'ї можуть бути як повними, так і з дезорганізованою структурою. Батьки виявляють любов до дитини непослідовно, проте загалом люблять її, прагнуть створити їй матеріально-побутові умови для розвитку. Стиль взаємин із дитиною полярний – від авторитаризму до вседозволеності. Моральна й трудова атмосфера в таких сім'ях позитивні, проте відсутнє повне взаєморозуміння між дорослими. На цьому ґрунті часто виникають сімейні конфлікти, тож вплив на дитину батька і матері може бути діаметрально

протилежний. Батьки, як правило, мають невисокий рівень загальної культури і батьківської компетентності. Матеріальне становище у таких сімей зазвичай середнє, вище або нижче за середнє.

4. *Несприятливі сім'ї.* У таких сім'ях духовні потреби мають другорядне значення. Батьки надають перевагу матеріальним і вузькоогоїстичним цінностям, що спричиняє дисгармонійний розвиток дитини. Найчастіше такі сім'ї мають одну-дві дитини, один із батьків або й обоє можуть вести аморальний спосіб життя. Життєвим ідеалом батьків є споживацтво, вигода, сімейний, клановий егоїзм. У сім'ї домінує спілкування батьків з дитиною, що призводить до взаємного нерозуміння. Батьки і дитина не бажають разом проводити дозвілля через різні інтереси (іноді протилежні, суперечливі). Взаємини між батьками і дитиною часто конфліктні, іноді агресивні. Переважає авторитарний тривожно-конфліктний стиль спілкування з дитиною, який веде до взаємного нерозуміння. Батьки не вміють і не бажають проводити спільне дозвілля через відсутність культурних запитів з боку дорослих і занадто різних інтересів дітей і батьків. Батьки мають низький рівень освіти і культури, не знають і не вміють застосовувати педагогічно доцільні засоби виховання. Матеріальний стан сім'ї часто полярний – від жебракування до цілковитого добробуту.

Класифікація сімей на основі виховного потенціалу та виокремлення їх типів передбачає розроблення і впровадження технології у роботі з батьками із сімей вимушених переселенців з метою підвищення їхнього виховного потенціалу.

## **4.2. Сучасні програми та технології роботи з сім'ями, спрямовані на розвиток їхнього виховного потенціалу**

З метою підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців нами розроблена технологія залучення батьків і вчителів до цієї взаємодії на засадах партнерства. Обґрунтовуючи означену технологію, спиралися на вже існуючі соціально-педагогічні програми та технології виховної роботи з сім'ями, які відображають практико-орієнтовану діяльність через педагогічну взаємодію суб'єктів відкритого освітнього простору (педагогів, фахівців, батьків, дітей). На цій основі кожен суб'єкт взаємодії актуалізує свої мотиви і потреби, прагне до самореалізації і саморозвитку в сім'ї, забезпечуючи розвиток її виховного потенціалу. Коротко розглянемо ці програми і технології.

*Тренінгові програми для батьків на базі «Центру психологічної реабілітації населення»* (м. Славутич) реалізуються в рамках індивідуальної, сімейної, групової та масової взаємодії з відвідувачами і спрямовані на педагогічну просвіту батьків, розвиток навичок виховання дітей, корекцію неадекватних батьківсько-дитячих взаємин [2, с. 41].

Зокрема, така форма роботи, як «Тренінг батьківської ефективності» [1] знайшла широке застосування у ході корекційної діяльності з батьками дітей молодшого шкільного віку, у тому числі із соціально неспроможних сімей.

Метою тренінгу є: покращення батьківського ставлення до дитини, підвищення ефективності батьківського виховання учасників.

Тренінгова технологія впроваджується завдяки принципам комплексності, добровільності, педагогічного оптимізму, врахування взаємозв'язку усвідомлюваних і неусвідомлюваних мотивів поведінки у кожного члена сім'ї, а її ефективність досягається за рахунок реалізації наступних педагогічних завдань: поглибити пізнання батьками самих

себе, своїх психологічних особливостей, усвідомлення своїх дій і думок, зміцнення позитивних якостей особистості, набуття навичок адекватної поведінки у певних соціальних ситуаціях; вивчення світу дитинства як такого, поглиблене пізнання своєї дитини, її вчинків, емоцій, думок; на підставі вищезгаданого – знаходження оптимальних шляхів спілкування з дитиною, пошук та використання адекватних методів виховання і розвитку дитини на основі її повного прийняття.

Змістовною основою тренінгу є різноманітні методичні прийоми та техніки, які дозволяють впливати на емоційний, когнітивний, поведінковий компоненти батьківського ставлення, а саме: вправи («Воскова паличка», «Розповіді про себе», «Вирішення конфліктних ситуацій», «Опиши свій настрій у кольорах», «Поглянь на світ очима дитини»), візуалізації («Літній ранок», «Повернення дитини»), дискусії («Чого ми чекаємо від дитини?», «Наші життєві сценарії», «Особливості дитячого світосприйняття»), методики і тести на самопізнання батьків (ОБС, АВС, тест Кеттелла, тест темпераменту Айзенка).

Застосування групового тренінгу, на думку автора, дозволяє задіяти специфічні та неспецифічні психокорекційні механізми. Основними специфічними механізмами (механізмами спрямованої психологічної корекції) можна вважати: емоційне відреагування; розширення сфери своєї проблеми; розуміння сутності симптому, проблеми; усвідомлення власного батьківського досвіду; гармонізація, збалансування рис та якостей особистості; отримання нових знань; досягнення почуття контролю над власними виховними діями; відпрацювання нових прийомів та способів поведінки [2, с. 47].

Цінним є те, що соціальні працівники та психологи відслідковують результативність програми через зворотній зв'язок з клієнтами, а також тестування (вимірювання рівня батьківського ставлення до дитини на початку і після реа-

лізації тренінгу). Обидва методи оцінювання свідчать про достатньо високу ефективність програми.

Дослідницею Т.Цуркан презентовано *модель навчальної взаємодії учителя з сім'єю школяра у процесі формування педагогічної культури батьків* (Цуркан, 2017). Суб'єкти даної взаємодії - учні, педагоги, батьки.

Зміст моделі формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї і школи представлений через батьківські студії (інформаційно-методичне забезпечення), спецкурс «Психолого-педагогічні основи роботи учителя з батьками молодших школярів».

У руслі нашої проблематики вартує уваги розроблена Т.Цуркан програма батьківських студій, зорієнтована на підвищення рівня педагогічної культури батьків. Цільовими установками програми є: готувати батьків до значущої участі в освіті своєї дитини; визначати і коригувати систему ціннісних орієнтацій; поліпшувати навички спілкування та залагодження конфліктів; удосконалювати розуміння фізичного, соціального, емоційного розвитку своєї дитини.

Змістово-методичне наповнення даної програми охоплює різні форми роботи з батьками (інтерактивна лекція, відеолекторій; круглий стіл, тренінг, семінар, майстер-клас, практикум, презентація, інформаційний дискурс, виїзне заняття, заняття з залученням фахівців, день відкритих дверей, екскурсія, батьківська парта, консультативні пункти, електронне листування та ін.).

Для реалізації змісту моделі з метою підвищення рівня педагогічної культури батьків дослідницею застосовувалися: *методи* (аналіз ситуацій, брейнстормінг, діалог Сократа, «дерево рішень», дискусія, «займи позицію», діагностики, інтерв'ю, проєктів, моделювання, PRES- формула(від англ. Position – Reason – Explanation – Summary), кейс-метод та ін.); *форми*: (.) та *засоби* (інноваційні технології, ресурсне забезпечення взаємодії сім'ї і школи, медіа сфера), техніки



арт-терапії (ізотерапія; казкотерапія; танцювальна терапія; бібліотерапія; драма терапія; музикотерапія; ігротерапія; кольоротерапія; пісочна терапія; лялько терапія), які спрямовувалось на демонстрацію батькам різноманітних способів впливу на поведінку і емоційні стани дітей (Цуркан, 2018, с.142).

З метою активізації пізнавального інтересу програмою передбачено ознайомлення батьків з сучасними методиками виховання: методикою Монтесорі, Вальфдорською методикою, методикою Жана Лендоффа, Нікітіних, методикою виховання мистецтвом, методикою з логічними блоками Дьенеша та ін. (там же, с.172).

*Технологія формування усвідомленого батьківства в груповій взаємодії* (О.Тюптя, Н.Лук'яненко) включає такі основні напрями:

- ✓ надання дорослому можливості отримати необхідну інформацію про виховання дитини, розповісти про існуючі проблеми у взаєминах з дитиною та середовищем та поділитися власним досвідом їх вирішення;
- ✓ терапевтична спрямованість, коли учасники отримують нове уявлення про себе та своє оточення, розвивають свої навички батьківства, що сприяє особистісному зростанню кожного учасника загалом;
- ✓ створення ситуації, коли учасники покладають на себе відповідальність за роботу групи та беруть активну участь у вирішенні наявних проблем, що стосуються процесу виховання та психічного розвитку дитини (вихід на створення групи взаємодопомоги) [40, с. 320].

Означену технологію характеризують такі взаємопов'язані етапи, як:

1) *попередній*, який включає соціально-психологічну діагностику учасників групи, що створюється; пояснення правил проведення групи, структурування психологічних

та соціально-психологічних проблем батьківства учасників групи;

2) *власне етап усвідомлення батьківства*, який організований за компонентним принципом, тобто включає проведення тематичних групових обговорень інтегрального поняття «батьківство»: ціннісних орієнтацій батьків, батьківських установок й очікувань, батьківських почуттів, батьківських позицій, батьківського ставлення, батьківської відповідальності, стилю сімейного виховання. [40, с. 321-322].

Сильною стороною технології формування усвідомленого батьківства в груповій взаємодіїє, на наш погляд, те, що її автори вважаютьнайбільш ефективним методом формування усвідомленого батьківства - створення рефлексивного середовища в групі та визначають найбільш ефективні засоби розвитку особистісної рефлексії.

Ними, за переконанням О.Тюпті і Н.Лук'яненко, є:

- ✓ формування в батьків продуктивної особистісної позиції по відношенню до себе і пошуку вирішення проблемної ситуації;
- ✓ здійснення спеціальних форм рефлексивно-акмеологічного впливу, що спрямовані на інтенсивний саморозвиток;
- ✓ використання таких видів рефлексії, як самоспостереження, самоаналіз, самооцінка і самоконтроль;
- ✓ надання певних знань про психічний розвиток дитини та технології взаємодії з нею, робота над створенням цілісної картини батьківства [40, с. 328].

*Технологія соціально-педагогічної підтримки сім'ї і сімейного виховання* (Т. Алексеєнко) передбачає, що соціально-педагогічна підтримка сім'ї та сімейного виховання відбувається у професійній діяльності соціальних педагогів і соціальних працівників на 4-х рівнях:

- ✓ у роботі з батьками;

- ✓ у роботі з дітьми;
- ✓ у роботі з цілою сім'єю;
- ✓ у підготовці і самопідготовці фахівців, які залучаються у процес соціально-педагогічної підтримки.

Змістовна робота з батьками у руслі цієї технології, включає: підготовку до відповідального батьківства; формування у батьків ціннісного ставлення до дитини та сім'ї, здорового способу життя, правової культури, життєвої і виховної компетентності, педагогічної культури як синтезу наукових знань і етнопедагогіки, психологічної і педагогічної готовності до виконання батьківських функцій та відповідальності за якість їх виконання, подолання конфліктів у сім'ї і соціумі, активної життєвої позиції; допомогу в налагодженні побуту, сімейних комунікацій; допомогу в організації змістовного сімейного і дитячого дозвілля; навчання поведженню в екстремальних ситуаціях; залучення у добротинну діяльність.

Соціально-педагогічна робота з батьками здійснюється на основі дидактики навчання і виховання дорослих. Зміст роботи закладається у цілеспрямовані програми й соціальні проекти та реалізується у різних її формах, а саме: у роботі школи молодих батьків; Центрах матері і дитини; кризових центрах; у сімейних, родинних, жіночих і діалог-клубах; постійно діючих спеціальних лекторіях, курсах, групових та індивідуальних консультуваннях, групах взаємодопомоги, організованих батьківських об'єднаннях за місцем проживання і за місцем навчання дітей; при навчальних закладах різних типів і рівнів акредитації; при лікувально-консультативних установах; на тренінгах; на батьківських форумах і конференціях, у дистанційному навчанні, через ЗМІ тощо.

Впроваджуючи технологію соціально-педагогічної підтримки сім'ї і сімейного виховання, на думку Т.Алексєєнко, необхідно забезпечувати:

- ✓ можливість вільного вибору батьками форм і часу отримання спеціальних знань, навичок і умінь;

- ✓ обов'язкове прослуховування курсу лекцій для молодят про етику сімейного життя, психологію взаємин і моральну та правову взаємовідповідальність;
- ✓ обов'язкове залучення молодих батьків до засвоєння мінімуму психолого-педагогічних знань щодо сімейного виховання дитини на основі інтерактивних технологій і методів навчання;
- ✓ просвітницьку діяльність з актуальних тем сімейного виховання для батьків різних вікових груп та інших членів родини;
- ✓ діяльність спеціальних курсів при жіночих консультаціях за орієнтовними темами (планування сім'ї; дотримання особистої гігієни, здорового способу життя; психологічної готовності до пологів і зміни статусу сім'ї та ін.).

Методами активізації навчально-виховної взаємодії є соціально-рольові і педагогічні ігри; дидактичні, комунікативні ситуації, моделювання та аналіз соціальних і виховних ситуацій; інтерактивні технології формування рольової поведінки та культури спілкування; обмін досвідом сімейного виховання (Алексєєнко, 2012; 2017).

Посеред інших педагогічних технологій для педагогів з формування просвіти для батьків з числа внутрішньо переміщених осіб, варто відзначити «*Просвіту для батьків з числа внутрішньо переміщених осіб*» (Трубавіна, 2016, с.50-56).

Означена технологія спирається на взаємодію педагогів ДНЗ, дітей і батьків і спрямована на вирішення проблем внутрішньо переміщених сімей, які опинились у складних життєвих обставинах і перебувають у них тривалий час. Організація взаємодії батьків з педагогами, соціальними педагогами, психологами в інтересах дитини може значною мірою сприяти соціальній адаптації, реабілітації внутріш-

ньо переміщених дітей в нових умовах життя, формуванню в них позитивного первинного соціального досвіду

В основі технології – наукові підходи, які зумовлюють вибір змісту, методів та форм батьківської просвіти, а саме:

- ✓ Родиноцентричний підхід (визначення прав дитини, прав та обов'язків батьків як орієнтиру в роботі працівників ДНЗробота з сім'єю спрямовується на створення умов (через надання освітніх та соціальних послуг) для реалізації прав дитини в сім'ї та права батьків на виховання своєї дитини);
- ✓ Проблемно-орієнтований підхід (виокремлення рівнів просвіти та проблем розвитку дітей, реалізації їхніх прав, робота з окремими категоріями дітей);
- ✓ Діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний підходи, що спрямовуються на формування у батьків розуміння своєї ролі у вихованні дітей та реалізації їхніх прав; показ зразків щоденної практичної реалізації прав дитини в родині; формування відповідальності батьків за виховання дітей, батьківської компетентності.

Провідним стрижнем взаємодії ДНЗ та батьків є інтереси й потреби дитини та навчання батьків з питань створення умов для реалізації прав і задоволення потреб дітей.

Батьківська просвіта, за І. Трубавіною, має кілька рівнів (первинна, вторинна, третинна просвіта), що зумовлено проблемами батьків у розвитку і соціалізації, навчанні й вихованні їхніх дітей.

Зокрема, первинна батьківська просвіта здійснюється з батьками дітей, які вже мають проблеми соціалізації, розвитку, виховання, реалізації прав дітей для недопущення погіршення їхнього стану та відновлення їх морального, емоційного, соціального, фізичного благополуччя виховання.

Вторинна батьківська просвіта стосується дітей з проблемних сімей або сімей у СЖО і профілактики можливих нетипових проблем розвитку конкретної дитини, створення

умов для її успішного виховання та розвитку, реалізації нею своїх прав у сім'ї та суспільстві, пошуку шляхів допомоги сім'ї з боку держави і суспільства

Третинна батьківська просвіта передбачає широку інформаційну роботу про права дитини, відповідальність батьків за неї, створення умов для реалізації прав дитини, типові проблеми розвитку і соціалізації дитини, про установи та організації, які сприяють реалізації прав дітей (там же, с. 53).

Змістовна частина технології включає в себе такі форми роботи з батьками:

- батьківські гуртки, школи, клуби, тренінги, «круглі столи», батьківські конференції, обмін досвідом;
- батьківські збори;
- індивідуальну роботу (консультації, поради батькам, відвідання сім'ї);
- бібліотечка для батьків, виставка літератури, сайт з переліком літератури для допомоги у вихованні та розвитку дітей;
- зустрічі з фахівцями (лікарями, педагогами, психологами, соціальними педагогами);
- спільні свята, розваги, сімейні спортивні змагання, конкурси (типу «Родовід моєї сім'ї»);
- фотовиставки, фотоконкурси;
- підготовку батьків до проведення спільно з дітьми тематичного дня, який починається в ДНЗ і продовжується вдома та ін. (там же, с. 54).

Узгоджуючи виховні позиції учасників соціально-педагогічної взаємодії у підвищенні виховного потенціалу батьків з сімей вимушених переселенців, брали до уваги *модель партнерських відносин навчального закладу з сім'єю* [30]. Передусім, враховували те, що основою реалізації цієї моделі, а також суттю очікуваного результату є зріла суб'єктна позиція батьків, які свідомо беруть на себе відповідальність

за виховання дітей. Саме сформованість такої позиції з боку батьків і повага до проблем сім'ї та вияв потреби у наданні допомоги в їхньому вирішенні з боку педагогів зазначалась гарантією успішної реалізації моделі партнерської взаємодії [30, с. 13].

Коло технологій у реалізації цієї моделі визначається принципами особистісно орієнтованої педагогіки: організація діяльності органів самоврядування, ділові ігри, проектна діяльність, психолого педагогічні практикуми, тренінги тощо [30, с. 80].

Варто відзначити, що універсальність розроблених технологій дозволяє адаптувати їх для всіх типів установ і організацій, які взаємодіють з сім'єю з метою розвитку її виховного потенціалу.

Працюючи над підвищенням виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців, не можна оминати увагою з'ясовані Ю.Жданович особливості соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців [5, с. 132-139].

Як зазначає дослідниця, на процеси адаптації будь-якої особистості з числа мігрантів (як дітей вимушених переселенців, так і їхніх батьків), впливають соціальні установки, ціннісно-мотиваційні утворення, стратегії поведінки, сприйняття громади чи громадою, відповідність самооцінки і рівня домагань їхнім реальним можливостям та умовам нового соціального середовища тощо. На її думку, однією з важливих умов адаптації є усвідомлення особистістю себе як суб'єкта такого процесу, бажання стати частиною приймаючої громади, хоча й тимчасово. Разом із тим, - наголошує дослідниця, - процеси злиття з новим соціальним середовищем, приймаючою громадою мають відбуватися без втрати власної індивідуальності, а лише як відповідність у суспільно регламентованій поведінці, інтересах і ціннісних орієнтаціях. [5, с. 135].

Розглядаючи соціальну адаптацію як процес, спрямований на оптимізацію взаємовідносин людини і соціального середовища, Ю.Жданович розглядає як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники успішності адаптації. Об'єктивним чинником є загальна соціально-економічна ситуація в Україні; суб'єктивними – індивідуально-психологічні особливості особистості.

До індивідуально-психологічних особливостей, від яких залежить результат адаптації, дослідниця залічує психологічні стани особистості (страх, тривога, депресія тощо), а також поведінкові реакції на взаємодію із приймаючою громадою (конструктивні та неконструктивні).

Конструктивні - реакції, які забезпечують успішність соціальної адаптації (спрямованість на вирішення певних проблем, що виникають; чітко поставлена мета у розв'язанні ситуацій; усвідомленість власної поведінки; наявність певних змін особистісного характеру та міжособистісної взаємодії тощо).

Неконструктивні – ті, що не усвідомлюються особистістю; вони не сприяють вирішенню самих проблем, а лише спрямовані на усунення неприємних переживань зі свідомості переселенця (агресія, регресія, фрустрація, фіксація станів тощо). [5, с. 136].

На думку дослідників (Л.Петришин, Г.Лещук, Л.Третінікова) характерною ознакою вимушених переселенців та їх сімей може бути соціальна дезадаптація, а звідси впливають такі її прояви, як агресивна поведінка, конфлікти з вчителями і ровесниками, вживання алкоголю і наркотиків, здійснення правопорушень (бійки, крадіжки й ін.), невідвідування школи, бродяжництво, спроби суїциду та ін. [31, с. 43]. Тому науковці переконані, що соціальний педагог має бути інформованим про ці характерні негативні прояви з метою їх профілактики, він завжди повинен бути в курсі всіх актуальних проблем, знати ефективні способи їх вирішення



або мінімізувати негативні наслідки, створювати атмосферу співробітництва та партнерства [31, с. 43].

Зміст роботи соціального педагога з вимушеними переселенцями та їх сім'ями, на переконання Л. Петришин і Г. Лещук, має передбачати послідовність таких етапів: формування банку даних про вимушених переселенців та їх сімей; діагностика проблем; розробка програми діяльності із сім'єю переселенця; забезпечення умов реалізації програми; завершення програми. Основними напрямками роботи педагога з вимушеними переселенцями та їх сім'ями є: соціально-педагогічна допомога; підтримка; профілактика; коригування відносин та реабілітація, консультивання; підтримка; сімейна терапія [31, с. 44].

Представлені технології роботи з батьками та особливості соціально-педагогічної підтримки сімей вимушених переселенців враховувались нами у подальшій розробці технології підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців.

#### **4.3. Опис соціально-педагогічної технології підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців**

Узагальнення представлених сучасних технологій на підтримку сімейного виховання послугувало розробленню *соціально-педагогічної технології підвищення виховного потенціалу батьків* із сімей вимушених переселенців.

Вона охоплює такі етапи: цільовий, організаційний, діяльнісно-коригуючий, рефлексивний.

У рамках **цільового етапу** визначається мета і завдання соціально-педагогічного супроводу підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців.

Робота з організації соціально-педагогічного супроводу підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимуше-

них переселенців здійснюється з такими суб'єктами виховного процесу – батьками дітей молодшого шкільного і підліткового віку, педагогами.

З *батьками* соціально-педагогічний супровід полягає у наданні допомоги у підвищенні їхнього виховного потенціалу (мета) шляхом реалізації наступних завдань:

- формування ціннісного ставлення до дитини,
- підтримка у прагненні створити сприятливі умови для духовно-морального, емоційного розвитку дитини;
- вдосконалення знань щодо психолого-педагогічних закономірностей навчання і виховання дітей молодшого шкільного і підліткового віку, виробленні вмій вибудовувати конструктивні взаємини з дітьми на засадах гуманізму та взаємодопомоги.

З *педагогами* – через підвищення рівня педагогічної культури, підготовку та оволодіння технологією здійснення соціально-педагогічного супроводу підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців.

*Соціально-педагогічна ехнологія підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців* має включати такі основні напрямки:

- ✓ *інформаційна спрямованість*: надання батькам можливості отримати необхідну інформацію про сутність виховного потенціалу сім'ї та його роль у вихованні дитини, достатнього обсягу знань про виховання дитини, особливості молодшого шкільного і підліткового віку у загальному онтогенезі розвитку особистості, поділитися наявними проблемами у взаєминах з дитиною і середовищем та власним досвідом їх вирішення;
- ✓ *терапевтична спрямованість*: надання психологічної допомоги батькам у вирішенні їхніх проблем у взаєминах з дитиною та оточенням, розвиток їхньої рефлексивної позиції та навичок відповідального батьківства,

що загалом сприятиме особистісному зростанню кожного учасника;

- ✓ *активно-творча спрямованість*: зростання активності, самостійності і взаємної відповідальності батьків у вирішенні наявних проблем, що стосуються виховання дитини, аж до виходу на створення груп взаємодопомоги.

Доцільним є те, щоб означена технологія охоплювала як групову партнерську взаємодію з батьками, так і індивідуальний соціально-педагогічний супровід батьків.

Підґрунтям для конструювання змісту, вибору методів і форм технології є наступні методологічні принципи: гуманізації, особистісно орієнтованої спрямованості, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілеспрямованості та цілісності, співробітництва і партнерства взаємин, превентивності.

*Принцип гуманізації* у контексті впровадження технології передбачає виявлення та врахування інтересів, потреб суб'єктів взаємодії (батьків, вчителів, психологів, соціальних педагогів) у процесі організації спільної роботи і спілкування; сприйняття батьків як однодумців, партнерів і союзників учителя; ґрунтування на оптимістичній гіпотезі у взаєминах з батьками із сімей вимушених переселенців у процесі розв'язання наявних у них проблем; прийняття і повага кожного учасника взаємин, його думок.

*Принцип особистісно орієнтованої спрямованості* передбачає ставлення до особистості як до найвищої цінності, активізацію її позитивних якостей; повагу її гідності; створення умов для розвитку світогляду, самосвідомості, емоційної сприйнятливості, моральної і духовної культури та поведінки, саморозвитку, визначення власних можливостей і цілей та спрямування їх в потрібне русло.

*Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії* орієнтує на розуміння дитини як головного суб'єкта виховання (як для вчи-

теля у загальноосвітній школі, так і для батьків у сім'ї). Особистість кожної дитини є унікальною і неповторною.

Відкритість у міжособистісному спілкуванні, вільне висловлювання думок і поглядів, створення ситуацій позитивних емоційних переживань з метою подальшого морально-духовного розвитку особистості, її смислотворчості сприяли наданню кожній дитині можливостей для її активного та вільного розвитку. Також цей принцип спрямовував на рівноправні взаємини між учасниками виховного процесу (вчитель-батьки-діти); співпрацю і співтворчість у міжособистісних взаєминах у поєднанні з різнозобов'язаністю учасників педагогічної взаємодії, налаштованість суб'єктів взаємодії (дітей, батьків, педагогів) на виховні впливи, відкритість до сприйняття знань та уявлень про виховний потенціал, вироблення емоційно-ціннісного ставлення до них та умінь виявляти практичні навички з виховання дітей у реальному житті.

Принцип *цілеспрямованості та цілісності* має на увазі спрямування виховної роботи на досягнення чітко визначеної мети; здійснення виховних впливів на суб'єктів взаємодії не за послідовно-паралельною схемою, а комплексно.

*Принцип співробітництва і партнерства взаємин* передбачає: визнання батьків активними учасниками, а не пасивними об'єктами педагогічної системи; врахування знань і особистісних якостей батьків і формування на цій основі оптимальних педагогічних зв'язків з ними; поцінування компетентності батьків, ініціативи; заохочення досягнень й особистого внеску кожного з них у виховну діяльність школи.

Реалізуючи цей принцип, враховували життєвий і виховний досвід батьків з виховання дитини в сім'ї (презентація власного досвіду сімейного виховання й аргументація його доцільності, залучення батьків до участі в підготовці проведення класних і загальношкільних виховних заходів, обробки одержаної інформації, внесення пропозицій щодо

своєї участі в життєдіяльності класу, школи з наступною їх реалізацією тощо).

Принцип *превентивності* передбачає запобігання негативним проявам у поведінці як дорослих, так і дітей; вироблення у них поведінкових табу, несприйнятливості до будь-яких негативних впливів, готовності боротися з ними; вправління у здатності проявляти щодо іншого гуманні якості, розв'язувати конфлікти мирним способом.

Реалізація означених принципів у цілому забезпечує дотримання таких вимог, як: обов'язковість, систематичність, наступність, системність (розуміння процесу формування виховного потенціалу як органічного елемента взаємозумовленої та багаторівневої системи формування особистості), комплексність (синтез наукових досягнень різних галузей, зокрема психології, педагогіки, соціології, методики виховання, етики, комплексне застосування сучасних виховних технологій тощо), варіативність (відповідність змісту, форм і методів поставленій меті).

Наступний, *організаційний етап* передбачає організацію роботи педагогів (класних керівників початкової і основної школи, шкільних психологів, соціальних педагогів) з батьками на основі партнерської взаємодії.

У реалізації технології ми орієнтовані на Концепцію Нової української школи, яка націлює на досягнення партнерської взаємодії між школою і сім'єю, утвердження педагогіки партнерства, в основі якої – «спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини» [26, с. 14]. Основою партнерської взаємодії вважаємо діалог, рівні права, узгодженість і добровільність участі в спільній діяльності, взаємна зацікавленість сторін» [13, с. 216].

Взаємодія школи і сім'ї на засадах партнерства і взаємовідповідальності «передбачає регулярні контакти педагогів

і батьків, активне залучення сім'ї до життєдіяльності школи та класу, організацію заходів, спрямованих на підвищення педагогічної культури сім'ї, яка включає в себе розуміння батьками внутрішнього світу власних дітей, осмислення життєвих цілей, що є важливими для особистісного зростання їх та дітей» [42, с. 136].

Класний керівник як основний організатор партнерської взаємодії попередньо планує залучення батьків до спільної діяльності з підвищення виховного потенціалу на основі довіри, відкритості, дотримання етичних норм спілкування. На цьому етапі виявляються і врегульовуються наявні розбіжності і суперечності усередині трикутника «батьки-дитина-вчителі», узгоджуються позиції батьків і педагогів щодо цілей виховної діяльності з підвищення виховного потенціалу у сімейному й шкільному середовищах; плануються різні види спільної роботи з урахуванням інтересів усіх учасників взаємодії; проводиться соціально-психологічна діагностику учасників групи, пояснення правил групової взаємодії, структурування психологічних та соціально-психологічних проблем учасників групи, що стосуються виховання дитини у сім'ї.

Наступний, *діяльнісно-коригуючий* етап забезпечує активізацію участі батьків у виховній діяльності школи, запровадженні педагогічної просвіти батьків, зорієнтованої на підвищення їхнього виховного потенціалу, надання психолого-педагогічної допомоги батькам в усвідомленні їх ролі, відповідальності у вихованні дітей, побудові якісних взаємин з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. У процесі запровадження програми соціально-педагогічного супроводу батьків з сімей вимушених переселенців здійснюється коригування виявлених у процесі констатації недоліків сімейного виховання, обираються найбільш доцільні форми й методи роботи з батьками у залежності від типу сімей тощо.

На цьому етапі класний керівник забезпечує участь батьків у підготовці та проведенні колективних виховних заходів, організацію і проведення групових та індивідуальних консультацій для батьків (за допомогою шкільного психолога), здійснює педагогічне керівництво діяльністю батьківської ради класу. Обов'язковим є забезпечення постійного зворотнього зв'язку з батьками – інформування батьків щодо результатів роботи з формування виховного потенціалу батьків з метою вироблення певних заходів для їх покращення.

Цьому будуть сприяти застосування у рамках технології різноманітних форм та методів роботи з батьками.

Для роботи з батьками з метою підвищення їхнього виховного потенціалу було розроблено *Програму соціально-педагогічного супроводу батьків з сімей вимушених переселенців*, яка складалася з трьох етапів-блоків. Вони були визначені у відповідності з виокремленими нами складниками поняття «виховний потенціал», а саме: *ціннісно-гуманний* (психологічний клімат, ціннісна єдність членів сім'ї, сприйняття дитини, любов і довіра у взаєминах; *комунікативно-емоційний* (характер внутрішньосімейного спілкування, стиль сімейного виховання); *компетентнісний* (батьківська компетентність як інтегративна характеристика знань, почуттів, дій батьків щодо виховання дитини); організаційно-діяльнісний (організація сімейного дозвілля, самоорганізація, спільна діяльність членів сім'ї).

У межах впровадження Програми передбачено різні форми роботи з батьками та використання інноваційних методів навчання дорослих. Як ефективні форми і методи визначаємо проведення батьківських зборів, бесід, організація практикумів, рольових ігор, диспутів, «круглих столів», усних журналів, конференцій.

Також звертаємо увагу, що у контексті впровадження ідей Нової української школи ефективними вважа-

ються такі форми спілкування з батьками, як тижневі або місячні інформаційні бюлетені (містять інформацію про всі заходи, в яких беруть участь діти); зустрічі групи батьків (для планування волонтерських заходів для класу чи школи); обмін між батьками й вчителями книгами про цікаві підходи до навчання і виховання дітей [26, с. 141].

Найбільш доцільними у виховному плані засобами роботи з сім'ями вимушених переселенців є ті, які ґрунтуються на діалозі, рефлексивними й емоційно насиченими тощо. Насамперед, це спілкування, яке має ігрові засади і включає різноманітний зміст інформації відповідно до поставлених завдань. З цією метою у нашому досвіді успішно застосовували різноманітні технології спілкування для практичного вирішення проблем сімейного виховання, а саме: дискусії, метод «фокус-груп», аверсивну терапію, метод вікарного навчання, методуку ОВСВ (оцінка власного стилю виховання) та ін.

Окрім традиційних форм, таких як міні-лекція і бесіда, у роботі з батьками з сімей вимушених переселенців з метою покращення їхнього виховного потенціалу застосовувалися профілактичні бесіди, обговорення ситуацій, вправи, психологічні етюди, різноманітні дискусії, творчі завдання, ігрові вправи, обговорення проблемних ситуацій, інтерактивні лекції, інформаційні дискурси, електронне листування, прослуховування аудіозаписів відповідей дітей на запитання психолога (анонімні), прослуховування й активне обговорення аудіолекцій, радіопрограм («Сім'я – фортеця моя», «Батьківські години», «Школяда»), перегляд телепередач («Говорить Україна», «Кохана, ми вбиваємо своїх дітей»), ознайомлення з пізнавальними сайтами («Інтернет-енциклопедія сім'ї», «Український сімейний ресурс», «Дитяча психологія для батьків»), проведення групових та індивідуальних консультацій і т. ін.



Основними вимогами до вибору форм і методів роботи з батьками визначаються:

- «врахування особливостей батьків, зокрема рівня їх загальної і педагогічної культури;
- необхідність реалізації діалогічного спілкування батьків, дітей і педагогів;
- здатність педагога досягти найбільшого результату шляхом застосування конкретного методу» [42, с. 60].

**Рефлексивний етап** передбачає створення рефлексивного середовища в групі, тобто створення таких умов розвитку особистості, які надають їй можливість самодослідження і самокорекції, сприяють наявності як групової, так і індивідуальної рефлексії.

Задля цього у рамках Програми впроваджувався рефлексивний тренінг, метою якого було підвищення виховного потенціалу батьків (законних представників) через вироблення вмінь вибудовувати конструктивні взаємини з дітьми на засадах гуманізму та взаємодопомоги.

Під час проведення рефлексивного тренінгу для батьків дітей молодшого шкільного і підліткового віку використано такі форми, як: діалогічні взаємодії, інформаційні технології, різноманітні активні та ігрові вправи, вправи для контролювання негативних емоцій («активне слухання дитини», «Я-повідомлення»), групові дискусії тощо; методи: вирішення проблемних ситуацій, заміна негативних установок на позитивні, «методика АСВ», конструктивний метод вирішення конфліктних ситуацій.

Серед виховних засобів, які є найбільш ефективними у виховному плані на даному етапі, слід визначити ті, які ґрунтуються на діалозі, є рефлексивними й емоційно насиченими тощо. Насамперед, це спілкування, яке має ігрові засади і включає різноманітний зміст інформації відповідно до поставлених завдань. З цією метою застосовували різноманітні технології спілкування для практичного вирі-

шення проблем сімейного виховання, дискусії, метод «фокус-груп», аверсивну терапію, метод вікарного навчання, методика «Виклик підлітку», методика ОВСВ (оцінка власного стилю виховання).

Дискусія– метод колективного обговорення, мета якої – виявити істину через зіставлення різних поглядів, правильне розв’язання проблеми. Під час такого обговорення виявляються різні позиції, а емоційно-інтелектуальний поштовх пробуджує бажання активно мислити. У процесі впровадження програми соціально-педагогічного супроводу підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців застосовували такі дискусії, як: «Як ми оцінюємо власну дитину», «Помилки у вихованні, яких колись усі допускали», «Минуле і сучасність (цінності батьків і дітей)», «Авторитет і авторитарність»). У рамках рефлексивного тренінгу з батьками підлітків проводились такі дискусії, як «Чи завжди праві батьки?», «Довіра чи контроль: що важливіше?» та ін.

До інтерактивних методів, що стали у нагоді під час роботи із батьківським колективом із окресленої проблеми, слід віднести презентації, метод ділової гри, «мозкову атаку».

Ділові ігри сприяють посиленню мотивації учасників і конкретизації змісту роботи. Ділова гра – це передусім простір для творчості. Вона максимально наближає учасників гри до реальних обставин, формує звички швидкого прийняття педагогічно виважених рішень, сприяє формуванню вміння вчасно бачити і виправляти можливі помилку.

Метод «мозкової атаки»– один із найпоширеніших методів активного пошуку відповіді на поставлене запитання. Цей метод належить до групи методів аналітичної діяльності і є організованою системою висловів учасників про проблему за заборони критики висловів колег. Класний керівник чи інший педагог, який використовує цей метод у роботі з батьківською аудиторією, має ретельно підготуватися до

заняття. Головним у цьому процесі є чітке формулювання основних питань, підготовка конкретних відповідей на них, заготовка допоміжних питань. Для означеного методу доцільно обирати найбільш складні ситуації педагогічного та методичного характеру. Створення доброзичливої, творчої атмосфери, коли кожен із батьків може висловити власну думку, а також відсутність будь-якої критики – ключ для забезпечення успіху в пошуку вирішення проблеми.

Оскільки на діяльнісно-коригуючому та рефлексивно-му етапах активність від класного керівника переходить до батьків, це дає їм змогу оволодівати прийомами ефективної комунікації, розвивати вміння керувати власною діяльністю, збагачувати особистий виховний досвід завдяки сприйняттю позитивного досвіду інших батьків.

Запропоноване нами інформаційно-технологічне забезпечення слугувало важливим додатком при встановленні контактної взаємодії, адже педагоги доповнили власний досвід роботи з батьками новими та різноманітними методиками діагностики, способами трансляції інформації.

Підвищення виховного потенціалу батьків здійснювалось також через та перегляд відеосюжетів, інформаційних роликів, соціальних реклам, короткометражних фільмів, документальних фільмів виховного плану. Батькам також рекомендувались літературні твори для спільного читання з дітьми в родинному колі.

При розробці соціально-педагогічного супроводу підвищення виховного потенціалу батьків із сімей вимушених переселенців ми врахували складність залучення батьків до взаємодії і потребу розвитку їх мотивації до підвищення власного рівня педагогічної культури. Тому зміст занять характеризується варіативністю, суб'єкт-суб'єктною спрямованістю і покликаний не лише сформуванню батьківську компетентність, а й розвинути індивідуальні можливості матері чи батька, збагатити їх особистісний потенціал.

### **Використані джерела:**

1. Акименко Ю. Ф. Тренінг батьківської ефективності : програма і методика проведення. *Практична психологія та соціальна робота*. 1999. № 6. С. 21–28.
2. Акименко Ю. Ф. Застосування тренінгових програм для батьків у роботі соціальних служб (на прикладі діяльності «Соціально-психологічного центру» у м. Славутичі). *Проблеми соціальної роботи*. 2012. № 1 (1). С. 38–48.
3. Алексеєнко Т. Ф. Вплив інформаційних технологій на стан і розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем суспільства. *Наукові записки Тернопільск. нац. ун-ту імені Володимира Гнатюка*. 2013. № 3. С. 3–8.
4. Алексеєнко Т. Ф. Сімейне виховання : концептуалізація ідей теорії і практики: монографія. Київ, Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 437 с.
5. Алексеєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Малиношевський Р. В., Куниця Т.Ю., Сергєєва, Н. В. *Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді*: монографія / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ : ТОВ «Задруга», 2017. 168 с.
6. Алексеєнко Т. Ф., Ноур Н. та ін. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах : *тематична державна доповідь про становище сімей в Україні за підсумками 2001 року*. Київ : Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. 144 с.
7. Безлюдний О. І. Роль сім'ї в особистісному розвитку дитини. *Порівняльно-педагогічні студії: науково-педагогічний журнал*. 2011. № 1. (7). С. 8–13.
8. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
9. Бех І. Д. Виховання особистості : *підруч. для студ. вищ. навч. закладів*. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
10. Веретенко Т. Г., Зверєва І. Д., Шевченко Н. Ю. Основи батьківської компетентності : навч. посіб. Київ : Науковий світ, 2006. 156 с.
11. Георгадзе Т. О. Виховний потенціал сім'ї. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, Україна, 23-24 листоп. 2018 р.). Київ, 2018. С. 45–47.
12. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.

13. Гончар Л. В. Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку: монографія. Київ: ТОВ «За друга», 2017. 360 с.
14. Гончар Л. В., Кравченко Т. В., Мачуська І. М., Павицька К. М., Хижняк А. В. Формування сімейних цінностей у дітей шкільного віку в сучасних соціокультурних умовах: монографія / за ред. Л. В. Гончар. Харків : «Друкарня Мадрид», 2016. 176 с.
15. Горпинюк В. П., Докукіна О. М., Кравченко Т. В., Мачуська І. М., Павицька К. М., Повалій Л. В., Хромова О. Л. та ін Педагогічна підготовка сімей різного типу до професійного самовизначення старшокласників: метод. посіб. / за ред. Т. В. Кравченко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 268 с.
16. Джинотт Х. Родители и дети. Москва : Класс, 1992. 261 с.
17. Докукіна Е. М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики». Киев, 1993. 176 с.
18. Дрейкурс Р. Счастье вашего ребенка: Книга для родителей. Москва : Прогресс, 1986. 239 с.
19. Єжова О. О. Виховання особистості у новій соціокультурній реальності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7 (33). С. 69–75.
20. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка. Івано-Франківськ, 2006. Т. 2 : Основи родинного виховання. 288 с.
21. Конончук А. Виховний потенціал сучасної сім'ї. *Освіта й виховання в Польщі й Україні (XIX – XX ст.)*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Ніжин, 20–22 трав. 1998 р.). Ніжин, 1998. С. 114–118.
22. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.
23. Кравченко Т. В. Виховний потенціал сім'ї та особливості його реалізації у сучасних умовах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Київ. 2005. № 8. С. 266–269.
24. Нагула О. Л. Батьківська компетентність як чинник психічного розвитку дитини. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. № 5. С. 32–34.
25. Нагула О. Л. Підготовка студентів до просвітницько консультативної діяльності з формування компетентного батьківства. *Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів* : монографія / за ред. О. М. Лозова. Вінниця : «Віндрук», 2014. С. 40–67.

26. Нова українська школа: poradnik для вчителя. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
27. Мельник О.І. Особливості взаємостосунків батьків і підлітків у сучасній сім'ї. URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/11148/4/melnik.pdf>. 2009. ( дата звернення : 20.11.2019).
28. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
29. *Осадченко І.* Аналіз поняття «дидактична система» у контексті педагогічних категорій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2010. № 1. С. 36–45.
30. Оржеховська В. М., Кириченко В. І., Ковганич Г. Г. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, модель : навч. практич. посіб. Харків : «Точка», 2007. 192 с.
31. Петришин Л. Й., Лещук Г. В. Змістові аспекти соціально-педагогічної роботи з вимушеними переселенцями та їх сім'ями в сучасних соціальних умовах. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*, 2016. № 1 (11). С. 40–46.
32. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [пер. с англ.]. Москва : «Когито-Центр», 2002. 396 с.
33. Радчук Г. К., Тиунова О. В. Сімейне виховання (освітній тренінг для батьків) : навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. 121 с.
34. Сериков В. В. Компетентнісна модель : від ідеї до освітньої програми. *Педагогіка.* 2003. № 10 С. 15–17.
35. Складчук А. В. Психологія соціалізації особистості в проблемній сім'ї: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.05/ Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля МОН України. Сєвєродонецьк, 2019. 448 с.
36. Сопівник І. В. Цінності сім'ї та батьківства у структурі ціннісних орієнтацій молоді України та Польщі. *Міжнародний науковий журнал «Інтернаука».* 2018. № 2 (42). Т.1. С. 42–46.
37. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2015. 136 с.
38. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. Київ : Радянська школа, 1978. 263 с.
39. Третиннікова Л. А. Організаційні засади побудови педагогічної діяльності з дітьми, сім'ї яких опинилися у складних життєвих обставинах. *Педагогічні обрії.* 2011. № 3. С. 48–51.

40. Тюптя О. В., Лук'яненко Н. М. Технологія формування усвідомленого батьківства в груповій взаємодії. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ, 2010. № 7 (9). С. 319–330.
41. Хуторський А. В. Ключові компетенції та освітні стандарти: *Доповідь на відділенні філософії освіти та теорії педагогіки*. Київ, 2002. URL: [http:// www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm). (дата звернення: 17.10.2019).
42. Шахрай В. М., Алексеєнко Т. Ф., Гончар Л. В., Канішевська Л. В., Малиношевський Р. В. Цінність життя підлітка: світоглядні орієнтири : монографія / за ред. В. М. Шахрай. Кропивницький : ТОВ «Імекс-ЛГД», 2019. 136 с.

Навчальне видання

**Алксесєнко Тетяна Федорівна,  
Гончар Людмила Вікторівна,  
Куниця Тетяна Юрїївна,  
Бибик Дар'я Дмитрівна**

**ВИМУШЕНІ ПЕРЕСЕЛЕНЦІ:  
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ  
І ДОСВІД ПІДТРИМКИ**

*Монографія*

Технічний редактор *О.М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*  
Оформлення обкладинки *А.С. Дудник*

Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Обл. вид. арк. 10,2. Зам. № 754.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05  
E-mail: design@imex.kr.ua