

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БІЛИЧЕНКО ГАННА ВАЛЕРІЇВНА

УДК 373.3.015.31: 316.42: 316.77

ДИСЕРТАЦІЯ

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО
ВІКУ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ**

13.00.05 – соціальна педагогіка
23 Соціальна робота

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

_____ Г. В. Біличенко

Науковий керівник:

**Курінна Світлана Миколаївна,
доктор педагогічних наук,
професор**

АНОТАЦІЯ

Біличенко Г. В. Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка. – Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, 2021.

Дисертація є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми.

У Вступі обґрунтовано актуальність і доцільність обраної теми, сформульовано об'єкт, предмет, мету, завдання, методи дослідження, розкрито наукову новизну, практичне значення роботи, наведено відомості про апробацію та впровадження одержаних результатів.

У першому розділі – «Науково-теоретичні засади проблеми соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів» – здійснено дослідження феномену «комунікативна культура» на основі висвітлення сутності та змісту базових, суміжних і підпорядкованих понять проблемного кола зазначеної категорії (спілкування, комунікація, міжособистісна взаємодія, культура мовлення, культура спілкування, комунікативні здібності, комунікативні якості особистості, комунікативні вміння, комунікативна компетентність). Зазначено, що «комунікативна культура» є динамічним поліструктурним інтегративним утворенням особистості, що включає сукупність взаємопов'язаних компонентів (аксіологічний, знаннєвий, емоційний, поведінковий), обумовлено зовнішніми умовами (соціальна ситуація розвитку особистості) і внутрішніми чинниками (комунікативні здібності та якості особистості) та забезпечує гармонійну соціалізацію особистості через взаємодію з реальним соціальним середовищем і самим собою.

На основі аналізу філософської, психологічної, педагогічної й соціально-педагогічної наукової літератури розглянуто поняття «розвиток» і «комунікативна культура» у змістовому поєднанні та визначено поняття «розвиток комунікативної культури» як процес і результат структурно-рівневих змін його взаємопов'язаних компонентів під впливом оптимізації зовнішніх умов та внутрішніх чинників, що є основою адекватності, успішності, індивідуальної своєрідності комунікації особистості.

Розвиток комунікативної культури молодших школярів ЗОШ схарактеризовано як складник цілісного процесу особистісного розвитку дитини з урахуванням своєрідності її досвіду, ціннісних орієнтацій, мотиваційної та чуттєвої сфери, особливостей особистісних якостей, що корелюють із характеристиками її комунікативної діяльності.

Результати узагальнення наукової літератури з означеної проблеми обумовили побудову дефінітивної логічної конструкції: супровід (взаємодія супроводжуваного і того, хто супроводжує) – психологічний супровід (позиція психолога щодо суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення) – педагогічний супровід (комплексна технологія підтримки та допомоги дитині, що забезпечує створення оптимальних умов збагачення соціально-особистісного розвитку в період дитинства та становить особливий вид організованої взаємодії того, хто супроводжує, та супроводжуваного зі зміною ціннісно-сміслових орієнтацій і установок дорослих) – соціальний супровід (це вид соціальної підтримки, спрямований на забезпечення оптимальних умов для самостійного вирішення особою життєвих проблем) – соціально-педагогічний супровід (цілісна діяльність, командна взаємодія педагогів, вихователів, батьків, практичних психологів, соціальних педагогів, медпрацівників та ін., що базується на суб'єкт-суб'єктному підході та передбачає активну позицію і об'єкта, і суб'єкта соціально-педагогічного впливу).

Розкрито мету, функції (загальні: діагностична, аналітична, прогностична, перетворювальна та спеціальні: розвивальна, превентивна, комунікативна,

організаторська, нормативно-правова, соціально-педагогічна), особливості (особистісна зорієнтованість, соціальна активність і суб'єктність, партнерство, співпраця та діалог, взаємодія, неупереджене ставлення, добровільність, доброзичливість, співчуття та розуміння, довіра та повага, урахування позитивного досвіду), етапи (проблематизації, пошуково-варіативний, практично-дієвий, аналітичний), зроблено порівняльний аналіз компонентів традиційної системи виховання та навчання й парадигми соціально-педагогічного супроводу та визначено, що соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ – *це динамічний, гнучкий процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів із дітьми молодшого шкільного віку з метою ефективного розвитку комунікативної культури як сукупності взаємопов'язаних компонентів у спеціально створених соціально-педагогічних умовах.*

На основі аналізу сучасних педагогічних, психологічних, соціально-педагогічних досліджень схарактеризовано зміст виокремлених компонентів комунікативної культури: аксіологічного (цінності й установки, на які орієнтується особистість у комунікативній взаємодії), знанневого (обізнаність, що складається із сукупності соціокультурних знань, цінностей, способів пізнання навколишнього світу, соціально-комунікативних практик, здатності отримувати, інтерпретувати, приймати інформацію, використовувати адекватні засоби забезпечення процесів пізнавальної, розумової та комунікативної активності), емоційного (емоційний фон взаємодії, що відображає рівень комунікативної культури та сприяє добору доцільних, емоційно виправданих засобів вербального та невербального впливу, створюючи ситуацію сприятливого й комфортного або несприятливого й дискомфортного спілкування), поведінкового (систему вмінь і навичок, стратегій поведінки в комунікативних ситуаціях, здатності обирати оптимальний стиль комунікативних дій, що дозволяють будувати ефективне спілкування згідно з метою та умовами міжособистісної взаємодії).

Розроблено систему оцінки розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у вигляді критеріїв – ціннісно-мотиваційного, інформаційно-когнітивного, емоційно-вольового, мовленнєво-діяльнісного, показників його визначення, методів і засобів діагностики (анкети, питальники, методики, метод експертної оцінки, проблемні ситуації) тощо. Відповідно до окреслених критеріїв визначено рівні їхньої сформованості (високий, середній, низький), розкрито їхнє змістовне наповнення.

Проведено соціально-педагогічну діагностику вихідного стану розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку експериментальної та контрольної груп. Аналіз результатів діагностики продемонстрував, що більшість респондентів експериментальної групи мала низький (48,8%) та середній (41,5%) рівні розвитку комунікативної культури. Подібна картина спостерігається й у більшості молодших школярів контрольної групи – відповідно 48,2% та 41,2%.

У другому розділі – «Розробка та експериментальна перевірка ефективності умов соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів» – теоретично обґрунтовано та представлено результати експериментальної перевірки ефективності соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів у процесі соціально-педагогічного супроводу: організація соціокультурного середовища ЗОШ, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів; теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку; наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності.

Процес упровадження експериментальних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів у процесі

соціально-педагогічного супроводу базувався на розробленій соціально-педагогічній моделі, мета реалізації якої полягає в підвищенні рівня розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ в процесі соціально-педагогічного супроводу на основі вирішення низки завдань, серед яких: теоретичне обґрунтування й експериментальна реалізація соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ; удосконалення форм і методів соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ в контексті завдань НУШ; актуалізація комунікативного потенціалу соціокультурного середовища ЗОШ.

Реалізація першої умови (організація соціокультурного середовища ЗОШ, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів) здійснювалася в межах соціокультурного простору ЗОШ. Так, було реалізовано соціально-педагогічний проект «Комунікативний портрет – поряд і разом», що здійснювався за допомогою наповнення взаємодії педагогів із дитиною освітніми ситуаціями (за наявності емоційно-комунікативної атмосфери, захисту, спілкування, підтримки, підкріплення, супроводу, що відчувається дитиною), які конструюють соціокультурне середовище ЗОШ на основі спільно організованих комунікативних культурних практик; використання комунікативних ігрових завдань «Хто правий?», «Коробка добрих вчинків», «Визнач ситуацію спілкування», «Рожеві окуляри», «Одне прохання – різні відповіді» тощо, що мали максимальне наближення до практичної реальності; створення комунікативного простору діяльності дітей щодо реалізації спільного замислу (наприклад, ігрового), уміння домовлятися, переконувати один одного, аргументувати свої пропозиції, взаємоконтролю і взаємодопомоги, емоційного ставлення (мініпроекти «Спільне малювання», «Збери вірш»; групова дослідна робота «Що таке добре, що таке погано»; гра-стратегія «Подорож у країну розуміння»; гра-мрія «Якби ...»; рольові ігри «Лісна школа», «У гостях у казки», «Велика дружня родина», «Будуємо дім»; театралізовані ігри «Створення фільму-казки», «Різні фрази», «Здивування»,

«Покажи, а ми відгадаємо», «Оживи предмет», «Королівство казок»); упровадження комплексу тренінгових вправ «Країна порозуміння», спрямованих на розвиток соціально-комунікативних умінь, зосередження уваги (привітання) та рефлексію (прощання); здійснено підготовку та презентацію стендів «Добрий день, я прийшов!», «Дерево бажань», «Зірка дня», «Я навчився!», «Мій настрої» тощо.

Упровадження другої умови (теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку) відбувалося в межах постійно діючого семінару «Комунікативна культура педагога як вимога сучасності». Програма семінару складалася з двох тематичних блоків (теоретичні засади проблеми комунікативної культури педагога та її ролі в реалізації завдань особистісно зорієнтованої освіти та методичні аспекти розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах), кожен із яких містить сукупність теоретичних і практичних питань, що зорієнтовані на формування системи поглядів на проблему комунікативно-мовленнєвого розвитку в контексті парадигми соціально-педагогічного супроводу та набуття навичок творчого використання отриманої інформації. Кожне тематичне заняття семінару включало різні форми педагогічної взаємодії: проблемний діалог, збір очікувань, мінілекцію, соціодраму, ділову гру, тренінг, мікротренінг, соціально-комунікативну гру, рольову гру, рефлексивну технологію, моделювання, обговорення за круглим столом, презентацію тощо. Результатом плідної роботи стало проведення науково-практичної конференції «Мистецтво бути іншим», організацію якої було спрямовано на формування та вдосконалення комунікативної компетентності педагогів ЗОШ, здійснення постійного професійно-особистісного розвитку, самовдосконалення й самореалізації в умовах особистісно зорієнтованого навчання.

Реалізацію *третьої соціально-педагогічної умови* «наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей

молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності» було виконано за допомогою послідовного введення в освітній процес ЗОШ авторської соціально-педагогічної програми «Я серед інших», що впроваджувалася в рамках діяльності гуртка «Школа спілкування». Запропонована програма мала такі методичні конструкти: «Я та світ навколо мене» (система інтерактивних проблемних полілогів: Якщо, Переконливі докази. Побоювання того, що нічого не знаєш. Про знання, яке ми не знаємо. Секрети. Мислення. Слово «тільки». Добре та погано. У минулому році. Розмова тощо); «Граємо разом» (система інтерактивних соціально-комунікативних ігор: «Де я?», «Розпускається бутон», «Прогноз погоди», «Камінчик у черевіку», «Згадай успіх!», «План на майбутнє», «Що я люблю робити?», «Естафета добрих звісток», «Послання світу», «Всі ми чимось схожі...», «Груповий портрет», «Інтерв'ю»); «Чарівні слова» (система інтерактивних вправ на впровадження формул мовленнєвого етикету: імітаційні ігри («Зустріч друзів», «День народження», «Випадкова зустріч», «Розмова по телефону» тощо), читання за ролями або інсценування («Незнайка вчиться просити», «Незнайка роздає іграшки», дидактична розповідь «Бобове зернятко», дидактична розповідь з інсценуванням «Теремок», «Ріпка» тощо), спостереження, бесіди («Норми і правила поведінки в суспільних місцях», «Подорож у країну ввічливості» тощо), умовно-комунікативні вправи («Прохання», «Подяка», «Привітання», «Прощання», «Знайомство» тощо), імпровізовані соціально-рольові ігри («До побачення», «Не покажу», «Ведмежата видужали», «Ввічлива дитина», «Рожеве слівце», «Привіт» тощо)).

Результати контрольного етапу експерименту дали можливість установити, що комплексна реалізація запропонованих соціально-педагогічних умов у процесі соціально-педагогічного супроводу дозволила досягти суттєвої позитивної динаміки розвитку комунікативної культури учнів експериментальних груп порівняно з контрольними за всіма критеріями.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше* визначено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено соціально-педагогічні умови розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ в процесі соціально педагогічного супроводу: організація соціокультурного середовища ЗОШ, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів; теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку; наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в їхній достатній готовності до впровадження в освітній процес закладів інтернатного типу в плані розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, розроблено соціально-педагогічний проєкт «Комунікативний портрет – поряд і разом», програму тренінгу розвитку соціально-комунікативних умінь «Країна розуміння»; тематичний план і програму семінару «Комунікативна культура педагога як вимога сучасності» для педагогічних кадрів шкіл-інтернатів з використанням лекції-діалогу, проблемних завдань, тренінгів, практикумів, рольових і ділових ігор, презентацій тощо; соціально-педагогічну програму «Я серед інших», що впроваджувалась у рамках діяльності гуртка «Школа спілкування»; дібрано та адаптовано пакет діагностичних матеріалів для визначення рівня розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ.

Ключові слова: соціально-педагогічний супровід, розвиток комунікативної культури, діти молодшого шкільного віку, загальноосвітня школа-інтернат, освітній процес, соціально-педагогічні умови.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України:

1. Біличенко Г. В. Ставлення до себе як вимір особистісного розвитку дитини. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ: ДДПУ, 2015. Спецвип. 15. Ч. 1. С. 238–245.

2. Біличенко Г. В. Гра, як засіб соціально-педагогічної корекції ставлення до себе дітей молодшого шкільного віку. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*: науково-методичний журнал. Слов'янськ, 2015. № 2. С. 116–121.

3. Біличенко Г. В. Соціально-педагогічний супровід розвитку дитини в контексті гуманістичної парадигми освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*, 2016. № 1 (11). С. 22–27. (*Index Copernicus*)

4. Біличенко Г. В. Розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у контексті соціально-педагогічної діяльності. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*: науково-методичний журнал. Слов'янськ, 2017. № 2. С. 64–66.

5. Біличенко Г. В. Умови соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах. *Зб. наук. праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон. 2018. Вип. LXXXII. Т. 2. С. 199–202. (*Index Copernicus*).

6. Біличенко Г. В. Інтерактивна як умова соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса. 2018. Вип. 5. С. 149–152.

7. Біличенко Г. В. Особливості соціокультурної ситуації розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Хижняк. Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2020. № 1 (99). С. 332–343.

Стаття в зарубіжному науковому виданні:

8. Біличенко Г. В. Діагностика актуального рівня розвитку комунікативної культури младших школьників в общеобразовательних школах-інтернатах. *Polish journal of science*. Poland, 2018. № 6. Рр. 36–39.

Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:

9. Біличенко Г. В. Обґрунтування базових понять проблеми розвитку комунікативної культури особистості: соціально-педагогічний аспект. *Наук. журн. «Молодий вчений»*. Херсон, 2017. № 10.1 (50.1). С. 85–88. (*Index Copernicus*)

10. Біличенко Г. В. Сутність соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу. *Наук. журн. «Молодий вчений»*. Херсон, 2019. № 10.1 (74.1). С. 19–23. (*Index Copernicus*)

11. Біличенко Г. В. Ставлення до себе в контексті проблеми особистісного розвитку дитини на ранніх етапах соціалізації. *Психолого-педагогічний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (заочної) (м. Слов'янськ, 27 трав., 2015 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2015. С. 38–40.

12. Біличенко Г. В. Педагогічний супровід розвитку діалогу на ранніх етапах соціалізації особистості. *Підготовка соціального педагога на засадах партнерства*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 24 листоп., 2015 р.). Харків. ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. С. 51–52.

13. Біличенко Г. В. Особливості соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини. *Наукові студії*: зб. наук. праць. За матеріалами всеукр. наук.-практ. конф. «Спадщина Івана Франка у світлі сьогодення» (у межах реалізації науково-дослідної проблеми «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (м. Краматорськ, 19–20 трав., 2016 р.) Краматорськ: Вид-во ЦТРІ-«Друкарський дім», 2016. Вип. 1. С. 201–204.

14. Біличенко Г. В. Розвиток комунікативної культури, як фактор соціального становлення дітей молодшого шкільного віку. *Педагогізація соціального середовища в роботі з різними соціальними суб'єктами*: матеріали

наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листоп., 2016 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2016. С. 33–35.

15. Біличенко Г. В. Проблема соціально-педагогічного впливу на розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку. *Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (заочної) (м. Слов'янськ, 15 березн., 2017 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2017. С. 52–54.

16. Біличенко Г. В. Комунікативний розвиток дітей молодшого шкільного віку як соціально-педагогічна проблема. *Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development: Conference Proceedings of the 6th International Scientific Conference (Opole, 20–23 april, 2017)*. Opole, Poland. 2017. Pp. 101–102.

17. Біличенко Г. В. Комунікативна культура спілкування: теоретичний аналіз понять. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Львів, 23–24 лют., 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч. 2. С. 8–11.

18. Біличенко Г. В. Сутність соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти: зб. доповідей міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Слов'янськ, 23–24 квіт., 2020 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2020. С. 18–22.

ABSTRACT

BILYCHENKO H. V. Socio-Pedagogical Support for Developing Communicative Culture of Children of Primary School Age in Comprehensive Boarding Schools. – Qualification scientific work printed as manuscript.

The thesis for the scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy), Speciality 13.00.05 – Social Pedagogy. – State Higher Educational Institution “Donbas State Pedagogical University”, Sloviansk, 2021.

The thesis is a theoretical and experimental study of the problem.

In the **introduction** the relevance and expediency of the chosen theme are substantiated, the object, subject, purpose, objectives, methods of research are formulated, the scientific novelty, the practical significance of the work are disclosed, the information about testing and implementing the results is presented.

In the first chapter – **“Scientific-Theoretical Foundations of the Problem of Socio-Pedagogical Support for Developing Communicative Culture of Children of Primary School Age of Comprehensive Boarding Schools”** – studying the phenomenon of “communicative culture” based on the essence and content of basic, related, and subordinate concepts of the problem range of this category (discourse, communication, interpersonal interaction, speech culture, discourse culture, communicative skills, communicative features of the individual, communicative abilities, communicative competence) is represented. It is noted that “communicative culture” is a dynamic polystructural integrative formation of the individual, which includes a set of interconnected components (axiological, cognitive, emotional, behavioural), is due to the external conditions (social situation of the individual’s development) and internal factors (the individual’s communicative abilities and qualities), and provides harmonious socialization of the individual through interaction with the real social environment and himself/herself.

Based on the analysis of philosophical, psychological, pedagogical, and socio-pedagogical scientific literature, the definitions of “development” and “communicative culture” in the meaningful combination are considered and the concept of “development of communicative culture” as a process and result of structural-level changes of its interconnected components under the influence of optimization of the external conditions and internal factors, which is the basis of adequacy, success, the individual uniqueness of the personal communication, is determined.

The development of the communicative culture of primary school pupils of comprehensive boarding schools (CBS) is characterized as a component of the holistic process of personal development of the child, taking into account the

uniqueness of his/her experience, values, motivational and sensory sphere, peculiarities of personal qualities that correlate with the characteristics of his/her communicative activities.

The results of generalization of the scientific literature on this problem have led to the construction of a definitive logical construction: the support (the interaction of the supported and the supporting) – the psychological support (the position of the psychologist in relation to the subjects of interaction, where the basic principles of work are inclusion, participation, provision) – the pedagogical support (the comprehensive technology of support and assistance to the child, which provides creating optimal conditions for the enrichment of socio-personal development during childhood and is a special kind of organized interaction of the supporting and supported with the change in value-meaningful orientations and attitudes of adults) – the social support (this is a type of social support aimed at providing optimal conditions for the person to solve life problems independently) – the socio-pedagogical support (the holistic activity, team interaction of teachers, educators, parents, practical psychologists, social educators, medical nurses, etc., which is based on the subject-subject approach and involves an active position of both the object and the subject of socio-pedagogical influence).

The purpose, functions (the general ones: diagnostic, analytical, prognostic, transforming, and the special ones: developing, preventive, communicative, organizational, normative-legal, socio-pedagogical), peculiarities (personal orientation, social activity and subjectivity, partnership, cooperation and dialogue, interaction, impartiality, voluntariness, benevolence, compassion and understanding, trust and respect, taking into account positive experience), stages (of the problematization, exploratory, practical-activity, analytical) are considered; the comparative analysis of the components of the traditional system of upbringing and training and the paradigm of the socio-pedagogical support is presented, and it is determined that the socio-pedagogical support of the development of communicative culture of children of primary school age of the CBS is *a dynamic, flexible process of the subject-subject interaction of teachers with children of primary school age for the*

purpose of effective development of communicative culture as a set of interconnected components under specially created socio-pedagogical conditions.

Based on the analysis of modern pedagogical, psychological, socio-pedagogical studies, the content of the selected components of communicative culture is characterized: the axiological one (the values and attitudes that the individual focuses on in communicative interaction), the cognitive one (the awareness, consisting of a set of socio-cultural knowledge, values, ways of learning about the world, socio-communicative practices, the ability to receive, interpret, receive information, use the adequate means to ensure the processes of cognitive, mental and communicative activity), the emotional one (the emotional background of interaction, which reflects the level of communicative culture and promotes the selection of appropriate, emotionally justified means of verbal and nonverbal influence creating a situation of favourable and comfortable or unfavourable and uncomfortable communication), the behavioural one (the system of skills and abilities, behavioural strategies in communicative situations, the ability to choose the optimal style of communicative actions that allow building effective communication according to the purpose and conditions of interpersonal interaction).

It is developed the system of assessment of the development of the communicative culture of children of primary school age in the form of the criteria – value-motivational, information-cognitive, emotional-volitional, speech-activity, the indicators of its definition, methods, and means of diagnostics (questionnaires, techniques, the method of expert assessment, problem situations), etc. According to the defined criteria, the levels of their formation (high, medium, low) are determined, their content is revealed.

The socio-pedagogical diagnostics of the initial state of the development of the communicative culture of children of primary school age of the experimental and control groups is carried out. The analysis of diagnostic results showed that the majority of respondents in the experimental group had low (48.8%) and medium (41.5%) levels of the development of communication culture. The same picture is observed in the majority of primary schoolchildren of the control group – 48.2% and

41.2%, respectively.

In the second chapter – **“Development and Experimental Verification of the Effectiveness of the Conditions of Socio-Pedagogical Support for the Development of Communicative Culture of Primary Schoolchildren of Comprehensive Boarding Schools”** – the results of experimental verification of the effectiveness of socio-pedagogical conditions for the development of communicative culture of primary schoolchildren of comprehensive boarding schools in the process of socio-pedagogical support are theoretically substantiated and presented: organization of the socio-cultural environment of the CBS, focused on the development of communicative culture of primary schoolchildren; theoretical and methodological support for the activities of teachers of comprehensive boarding schools concerning the socio-pedagogical support for the development of communicative culture of primary schoolchildren; filling the content of socio-pedagogical support for the development of communicative culture of children of primary school age of comprehensive boarding schools with interactive forms and methods of educational activities.

The process of introducing the experimental conditions for the development of the communicative culture of primary schoolchildren of comprehensive boarding schools in the process of socio-pedagogical support was based on the developed socio-pedagogical model, the purpose of which is to increase the level of communicative culture of children of primary school age of the CBS in the process of socio-pedagogical support based on solving a number of tasks, including theoretical substantiation and experimental realization of socio-pedagogical conditions of the development of the communicative culture of primary schoolchildren of the CBS; improvement of the forms and methods of socio-pedagogical support for the development of the communicative culture of primary schoolchildren of the CBS in the context of the tasks of the new Ukrainian school (NUS); actualization of the communicative potential of the socio-cultural environment of the CBS.

The implementation of the first condition (organization of the socio-cultural environment of the CBS, focused on the development of the communicative culture

of primary schoolchildren) was carried out within the socio-cultural space of the CBS. Thus, the socio-pedagogical project “Communicative Portrait – Side by Side” was implemented, which was carried out by filling the interaction of teachers with the child with educational situations (in the presence of the emotional-communicative atmosphere, protection, communication, support, reinforcement, support felt by the child) constructing the socio-cultural environment of the CBS on the basis of jointly organized communicative cultural practices; using the communicative game tasks “Who Is Right?”, “Box of Good Deeds”, “Determine the Situation of Communication”, “Pink Spectacles”, “One Request – Different Answers”, etc., which were as close as possible to practical reality; creating the communicative space of children’s activities to implement a common idea (e.g., playing), the ability to negotiate, persuade each other/one another, argue their offers, mutual control and mutual assistance, emotional attitude (the mini-projects “Joint Drawing”, “Collect a Poem”); the group research work “What is Good, What is Bad”; the strategy game “Journey to the Land of Understanding”; the dream game “If ...”; the role-playing games “Forest School”, “Visiting Fairy Tales”, “Big Friendly Family”, “Let Us Build a House”; the theatrical games “Making a Fairy-Tale Film”, “Different Phrases”, “Surprise”, “Show and We Will Guess”, “Revive the Object”, “Kingdom of Fairy Tales”); introducing a set of training exercises for the development of socio-communicative skills “Country of Understanding”, which is represented by a set of exercises for the development of socio-communicative skills, concentration (greetings) and reflection (farewell); preparing and presenting the stands “Hello, I have Come!”, “Wish Tree”, “Star of the Day”, “I have Learned!”, “My Mood”, etc.

The introduction of the second condition (theoretical and methodological support of teachers of comprehensive boarding schools concerning the socio-pedagogical support for the development of the communicative culture of primary schoolchildren) took place within the permanent seminar “Communicative Culture of Teachers as a Requirement of Modernity”. The programme of the seminar consisted of 2 thematic blocks (the theoretical bases of the problem of communicative culture of the teacher and its role in realizing the tasks of personality-oriented education and

methodical aspects of the development of the communicative culture of children of primary school age in comprehensive boarding schools), each of which contains a set of theoretical and practical questions, focused on the formation of a system of views on the problem of communicative-speech development in the context of the paradigm of the socio-pedagogical support and the acquisition of skills of creative use of the information obtained. Each thematic class of the seminar included different forms of pedagogical interaction: problem dialogue, gathering expectations, mini-lecture, socio-drama, business game, training, micro-training, socio-communicative game, role play, reflexive technology, modelling, round table discussion, presentation, etc. The result of fruitful work was conducting the scientific-practical conference “The Art of Being Different” which was aimed at forming and improving the communicative competence of teachers of the CBS, implementing continuous professional-personal development, self-improvement, and self-realization in the person-centred learning.

The implementation of the third socio-pedagogical condition “filling the content of the socio-pedagogical support for the development of the communicative culture of primary schoolchildren in comprehensive boarding schools with interactive forms and methods of educational activities” was performed by sequential introduction of the author’s socio-pedagogical programme “I Am Among Others”, which was implemented within the activities of the circle “School of Communication”. The suggested programme had the following methodological constructs: “I and the World Around Me” (the system of the interactive problem polylogues – “If, Convincing evidence. Fear that you know nothing. About knowledge that we do not know. Secrets. Thinking. The word “Only”. Good and bad. Last year. Conversation, etc.); “Let Us Play Together” (the system of the interactive social and communicative games: “Where Am I?”, “Blooming Button”, “Weather Forecast”, “Pebble in the Shoe”, “Remember Success!”, “Plan for the Future”, “What I Love to Do?”, “Relay of Good News”, “Message to the World”, “We Are All Similar in Something ...”, “Group Portrait”, “Interview”); “Magic Words” (the system of the interactive exercises to implement the formulas of speech etiquette –

the simulation games (“Meeting Friends”, “Birthday”, “Casual Meeting”, “Phone Conversation”, etc.), role reading or staging (“Know-Nothing Learns to Ask”, “Know-Nothing Distributes Toys”, the didactic story “Bean Seed”, the didactic story with staging “ Teremok (Tower)”, “Turnip”, etc.), the observations, conversations (“Norms and Rules of Behaviour in Public Places”, “Journey to the Country of Politeness”, etc.), the conditional-communicative exercises (“Request”, “Gratitude”, “Greetings”, “Farewell”, “Acquaintance”, etc.), the improvised social role-playing games (“Goodbye”, “I will Not Show”, “Bears Have Recovered”, “Polite Child”, “Pink Word”, “Hello”, etc.)).

The results of the control stage of the experiment have made it possible to establish that the comprehensive implementation of the suggested socio-pedagogical conditions in the process of socio-pedagogical support allows achieving significant positive dynamics of communicative culture of the pupils of the experimental groups, compared to the control ones, by all the criteria.

The scientific novelty of the study is that: for *the first time* the socio-pedagogical conditions of the development of the communicative culture of primary schoolchildren of the CBS in the process of social pedagogical support are determined, theoretically substantiated, and experimentally tested: organization of the socio-cultural environment of the CBS, focused on the development of the communicative culture of primary schoolchildren; theoretical-methodological support for the activities of teachers of comprehensive boarding schools concerning the socio-pedagogical support for the development of the communicative culture of primary schoolchildren; filling the content of socio-pedagogical support for the development of the communicative culture of children of primary school age of comprehensive boarding schools with the interactive forms and methods of educational activities.

The practical significance of the obtained study results lies in their sufficient readiness for being introduced in the educational process of institutions of the boarding type for the development of the communicative culture of primary schoolchildren. In particular, there have been developed the socio-pedagogical project “Communicative Portrait – Side by Side”, the training program for the

development of socio-communicative skills “Country of Understanding”; the thematic plan and programme of the seminar “Communicative Culture of the Teacher as a Requirement of Modernity” for the pedagogical staff of boarding schools with the use of the lecture-dialogue, problem tasks, trainings, workshops, role, and business games, presentations, etc.; the socio-pedagogical programme “I Am Among Others”, which was implemented within the activities of the group “School of Communication”; the package of the diagnostic materials has been selected and adapted to determine the level of the development of the communicative culture of primary schoolchildren of the CBS.

Keywords: socio-pedagogical support, development of communicative culture, children of primary school age, comprehensive boarding school, educational process, socio-pedagogical conditions.

LIST OF THE APPLICANT’S PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THE THESIS

Articles in the Professional Scientific Publications of Ukraine:

1. Bilychenko, H. V. (2015). Stavlennia do sebe yak vymir osobystisnoho rozvytku dytyny [Attitude Towards Oneself as a Measure of a Child’s Personal Development]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. prats – Humanization of Educational-Upbringing Process: Collection of Scientific Works. Special Issue 15, 1, 238–245.* V. I. Sypchenko (Ed.). Sloviansk: DDPU [in Ukrainian].

2. Bilychenko, H. V. (2015). Hra yak zasib sotsialno-pedahohichnoi korektsii stavlennia do sebe ditei molodshoho shkilnoho viku [Game as a Means of Socio-Pedagogical Correction of Self-Attitude of Junior Schoolchildren]. *Naukova skarbnitsia osvity Donechchyny: naukovo-metodychnyi zhurnal – Scientific Treasury of Education of Donetsk Region: Scientific-Methodical Journal, 2, 116–121.* Sloviansk [in Ukrainian].

3. Bilychenko, H. V. (2016). Sotsialno-pedahohichnyi suprovid rozvytku dytyny v konteksti humanistychnoi paradyhmy osvity [Socio-Pedagogical Support of

a Child's Development in the Context of the Humanistic Paradigm of Education]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Pedagogichni nauky – Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Pedagogical Sciences, 1 (11), 22–27. (Index Copernicus)* [in Ukrainian].

4. Bilychenko, H. V. (2017). Rozvytok komunikatyvnoi kultury ditei molodshoho shkilnoho viku u konteksti sotsialno-pedahohichnoi diialnosti [Development of Communicative Culture of Junior Schoolchildren in the Context of Socio-Pedagogical Activities]. *Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny: naukovo-metodychnyi zhurnal – Scientific Treasury of Education of Donetsk Region: Scientific-Methodical Journal, 2, 64–66. Sloviansk* [in Ukrainian].

5. Bilychenko, H. V. (2018). Umovy sotsialno-pedahohichnoho suprovodu rozvytku komunikatyvnoi kultury molodshykh shkoliariv u zahalnoosvitnikh shkolakh-internatakh [Conditions of Socio-Pedagogical Support of Development of Communicative Culture of Junior Schoolchildren in Secondary Comprehensive Boarding Schools]. *Zb. nauk. prats Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Pedagogichni nauky – Coll. of Scientific Works of Kherson State University. Pedagogical sciences, LXXXII (2), 199–202. Kherson* [in Ukrainian]. (*Index Copernicus*)

6. Bilychenko, H. V. (2018). Interaktyvna hra yak umova sotsialno-pedahohichnoho suprovodu rozvytku komunikatyvnoi kultury molodshykh shkoliariv u zahalnoosvitnikh shkolakh-internatakh [Interactive Game as a Condition of Socio-Pedagogical Support of Development of Communicative Culture of Junior Schoolchildren in Secondary Comprehensive Boarding Schools]. *Naukovyi zhurnal “Innovatsiina pedahohika» – Scientific Journal “Innovative Pedagogy», 5, 149–152. Odesa* [in Ukrainian].

7. Bilychenko, H. V. (2020). Osoblyvosti sotsiokulturnoi sytuatsii rozvytku komunikatyvnoi kultury molodshykh shkoliariv zahalnoosvitnikh shkil-internativ [Peculiarities of Socio-Cultural Situation of Development of Communicative Culture of Junior Schoolchildren of Secondary Comprehensive Boarding Schools]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zb. nauk. prats – Humanization of*

I. A. Khyzhniak (Ed.). Kharkiv: TOV «Vydavnytstvo NTMT» [in Ukrainian].

The Article in the Foreign Scientific Publication:

8. Bilychenko, H. V. (2018). Dyahnostyka aktualnoho urovnia rozvytyia kommunykativnoi kultury mladshykh shkolnykov v obshcheobrazovatelnykh shkolakh-ynternatakh [Diagnostics of the Current Level of Development of Communicative Culture of Junior Schoolchildren in Secondary Comprehensive Boarding Schools]. *Polish journal of science*, 6, 36–39 [in Ukrainian].

Articles in Other Publications, Conference Materials:

9. Bilychenko, H. V. (2017). Obgruntuvannia bazovykh poniat problemy rozvytku komunikativnoi kultury osobystosti: sotsialno-pedahohichnyi aspekt [Substantiation of Basic Concepts of the Problem of Development of Communicative Culture of Personality: Socio-Pedagogical Aspect]. *Nauk. zhurn. «Molodyi vchenyi» – Scientific Journal “Young Scientists»*, 10.1 (50.1), 85–88. Kherson [in Ukrainian]. (*Index Copernicus*).

10. Bilychenko, H. V. (2019). Sutnist sotsialno-pedahohichnoho suprodu osvitnoho protsesu [Essence of Socio-Pedagogical Support of the Educational Process]. *Nauk. zhurn. «Molodyi vchenyi» – Scientific Journal “Young Scientists»*, 10.1 (74.1), 19–23. Kherson [in Ukrainian]. (*Index Copernicus*).

11. Bilychenko, H. V. (2015). Stavlennia do sebe v konteksti problemy osobystisnoho rozvytku dytyny na rannikh etapakh sotsializatsii [Attitude Towards Oneself in the Context of the Problem of Personal Development of a Child at the Early Stages of Socialization]. *Psykhologo-pedahohichnyi suprovid dytynstva v osvitnomu prostori: problemy ta perspektyvy: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (zaochnoi) (m. Sloviansk, 27 trav., 2015 r.) – Psychological-Pedagogical Support of Childhood in the Educational Space: Problems and Prospects: Proceedings of the Intern. Scientific-Practical Conf. (Virtual Participation) (Sloviansk, May 27, 2015)*, 38–40. Sloviansk: DDPU [in Ukrainian].

12. Bilychenko, H. V. (2015). Pedahohichnyi suprovid rozvytku dialohu na rannikh etapakh sotsializatsii osobystosti [Pedagogical Support of Dialogue

Development at the Early Stages of Personality Socialization]. *Pidhotovka sotsialnoho pedahoha na zasadakh partnerstva: materialy nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 24 lystop., 2015 r.) – Training of a Social Pedagogue on the Bases of Partnership: Proceedings of Scientific-Practical Conf. (Kharkiv, November 24, 2015)*, 51–52. Kharkiv. KHNPU imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].

13. Bilychenko, H. V. (2016). Osoblyvosti sotsialno-pedahohichnoho suprovodu rozvytku osobystosti dytyny [Peculiarities of Socio-Pedagogical Support of the Child's Personality Development]. *Naukovi studii: zb. nauk. prats. Za materialamy vseukr. nauk.-prakt. konf. "Spadshchyna Ivana Franka u svitli sohodennia» (u mezhakh realizatsii naukovo-doslidnoi problemy "Perspektyvni napriamy suchasnoi nauky ta osvity» (m. Kramatorsk, 19–20 trav., 2016 r.) – Scientific Studios: Coll. of Scientific Works. In Accordance with the Proceedings of the All-Ukrainian Scientific-Practical Conf. "The Treasury by Ivan Franko in the Light of Today» (Within the Implementation of the Scientific-Research Problem "Prospective Areas of Modern Science and Education» (Kramatorsk, May 19–20, 2016)*, 201–204. Kramatorsk: Vyd-vo TSTRI-"Drukarskyi dim» [in Ukrainian].

14. Bilychenko, H. V. (2016). Rozvytok komunikatyvnoi kultury, yak faktor sotsialnoho stanovlennia ditei molodshoho shkilnoho viku [Development of Communicative Culture as a Factor of Social Formation of Children of Junior School Age]. *Pedahohizatsiia sotsialnoho seredovyscha v roboti z riznymy sotsialnymy sub`iektamy: materialy nauk.-prakt. konf. (m. Kharkiv, 22 lystop., 2016 r.) – Pedagogization of Social Environment in Work with Various Social Subjects: Proceedings of the Scientific-Practical Conf. (Kharkiv, November 22, 2016)*, 33–35. Kharkiv: KHNPU imeni H. S. Skovorody [in Ukrainian].

15. Bilychenko, H. V. (2017). Problema sotsialno-pedahohichnoho vplyvu na rozvytok komunikatyvnoi kultury ditei molodshoho shkilnoho viku [The Problem of Socio-Pedagogical Influence on the Development of Communicative Culture of Junior Schoolchildren]. *Psykhologo-pedahohichnyi i sotsialnyi suprovid dytynstva v osvithomu prostori: problemy ta perspektyvy: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (zaochnoi) (m. Sloviansk, 15 berezn., 2017 r.) – Psychological-Pedagogical and*

Social Support of Childhood in the Educational Space: Problems and Prospects: Proceedings of the Intern. Scientific-Practical Conf. (Virtual Participation) (Sloviansk, March 15, 2017), 52–54. Sloviansk: DDPU [in Ukrainian].

16. Bilychenko, H. V. (2017). Komunikatyvnyi rozvytok ditei molodshoho shkilnoho viku yak sotsialno-pedahohichna problema [Communicative Development of Junior Schoolchildren as a Socio-Pedagogical Problem]. *Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development: Conference Proceedings of the 6th International Scientific Conference (Opole, 20–23 April, 2017), 101–102. Opole, Poland [in Ukrainian].*

17. Bilychenko, H. V. (2018). Komunikatyvna kultura spilkuвання: teoretychnyi analiz poniat [Communicative Culture of Communication: Theoretical Analysis of Concepts]. *Psykhohohiia ta pedahohika: neobkhdnist vplyvu nauky na rozvytok praktyky v Ukraini: zb. tez nauk. robit uchasnykiv mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Lviv, 23–24 liut., 2018 r.) – Psychology and Pedagogy: Need for the Influence of Science on the Development of Practice in Ukraine: Coll. of Theses of Scientific Works of the Participants of the International Scientific-Practical Conf. (Lviv, February 23–24, 2018), 8–11. Lviv: HO “Lvivska pedahohichna spilnota» [in Ukrainian].*

18. Bilychenko, H. V. (2020). Sutnist sotsialno-pedahohichnoho suprodu rozvytku komunikatyvnoi kultury molodshykh shkoliariv zahalnoosvitnikh shkil-internativ [Essence of Socio-Pedagogical Support for the Development of Communicative Culture of Junior Schoolchildren of Secondary Comprehensive Boarding Schools]. *Psykhologo-pedahohichnyi i sotsialnyi suprovid dytynstva v konteksti suchasnoi paradyhmy osvity: zb. dopovidei mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Sloviansk, 23–24 kvit., 2020 r.) – Psychological-Pedagogical and Social Support of Childhood in the Context of the Modern Paradigm of Education: Coll. of Reports of the International Scientific-Practical Conf. (Sloviansk, April 23-24, 2020), 18–22. Sloviansk: DDPU [in Ukrainian].*

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	27
ВСТУП	28
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....	37
1.1. Розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку як проблема міждисциплінарного наукового дискурсу	37
1.2. Сутність соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини в освітньому просторі загальноосвітніх шкіл-інтернатів	65
1.3. Діагностика вихідного стану розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів	101
Висновки до розділу 1	152
РОЗДІЛ 2. РОЗРОБКА ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ УМОВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ	156
2.1. Теоретичне обґрунтування соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ у процесі соціально-педагогічного супроводу	156
2.2. Упровадження соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу	187
2.3. Аналіз результатів упровадження соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу	230

Висновки до розділу 2	26
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	245
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	253
ДОДАТКИ	300

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ДВНЗ «ДДПУ» – Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»

ЗОШ – загальноосвітня школа-інтернат

ТОППО – типова освітня програма початкової освіти

НВК – навчально-виховний комплекс

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

КС – кількість студентів

НУШ – нова українська школа

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Високий рівень соціальної динаміки та нестабільності сучасного суспільства, загострення соціокультурних, економічних, політичних проблем зумовили актуальність наукового пошуку оптимальних шляхів соціально-педагогічного супроводу особистісного зростання на ранніх етапах соціалізації. Пильної уваги державних та суспільних інституцій потребують вихованці інтернатних закладів, які перебувають в особливій соціальній ситуації розвитку. Необхідність забезпечення гармонійних відносин особистості та суспільства, подолання труднощів у спілкуванні, залучення до різних видів діяльності, найважливішим з яких є комунікація, актуалізує вивчення проблеми розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку.

Комунікативна культура виникає, функціонує й розвивається в процесі міжособистісної взаємодії, є результатом освоєння суб'єктом спілкування комунікативного досвіду суспільства, засобом комунікативної діяльності, труднощі в якій часто створюють індивідуальні проблеми, провокують дисгармонію «Я-концепції» та неадекватну взаємодію з іншими, що обумовлює соціально-педагогічну спрямованість проблеми розвитку комунікативної культури молодших школярів.

Актуалізація вивчення процесу комунікативного розвитку в молодшому шкільному віці зумовлена значенням цього вікового періоду як фундаменту розвитку особистості, здатної позитивно взаємодіяти із собою, з іншими, зі світом; орієнтуватися в соціумі, розуміти іншу людину, її настрій, потреби, особливості поведінки та своє місце в системі міжособистісної взаємодії.

Необхідність зміцнення статусу дитинства в суспільстві та створення сприятливих умов для його розвитку визначено в чинній нормативно-правовій базі України: Законі України «Про освіту» (2017), «Про соціальні послуги» (2019), «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» (2016), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти

«Нова українська школа» (2016), Загальнодержавній програмі «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2021 року» тощо.

Аналіз стану наукової розробки досліджуваної проблеми доводить триєдність існування соціокультурних процесів, що відбуваються в різних соціально-педагогічних інститутах під впливом соціально-педагогічної діяльності – соціальний розвиток особистості, включення в соціум, перетворення соціуму (О. Безпалько, О. Василенко, І. Зверева, С. Коношенко, В. Кузьмінський, С. Курінна, С. Омельченко, Ж. Петрочко, І. Рогальська-Яблонська, С. Харченко та ін.) та дозволяє розглядати комунікативну культуру в сукупності з суміжними й підпорядкованими поняттями одного проблемного кола: «спілкування» (К. Абульханова-Славська, М. Бобнєва, О. Бодальов, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. М'ясищев, К. Платонов та ін.), «культура спілкування» (Т. Васишлина, О. Гуменюк, А. Дзундза, О. Корніяка, Л. Руденко, Т. Чмут та ін.), «комунікація» (М. Бахтіна, М. Каган, О. Холод та ін.), «міжособистісна взаємодія» (Г. Андрєєва, В. Лабунська, Ю. Менджеричька, А. Самохвалова та ін.), «комунікативні здібності» (Н. Вітюк, З. Мацюк, О. Хвесик та ін.), «комунікативні якості особистості» (Б. Ананьєв, О. Бодальов та ін.), «комунікативні вміння» (Ю. Братчикова, С. Єлканов, Л. Калмикова, В. Кан-Калик та ін.), «комунікативна компетентність» (Ю. Жуков, Л. Петровська, О. Пометун, Дж. Равен, П. Растянников, М. Хайдеггер та ін.), «культура мовлення» (Г. Андрєєва, В. Грехнєв, О. Добрович та ін.).

До того ж у низці дисертаційних праць останніх десятиліть розглянуто різні аспекти проблеми розвитку та формування комунікативної культури: майбутніх учителів засобами педагогічної риторики (І. Татаріна), майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет (О. Ясько), соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи в позаурочній діяльності (В. Тернопільська), комунікативної культури особистості школяра (О. Корніяка), активної комунікативної позиції учнів основної школи засобами

імітаційно-ігрового навчання (Д. Щербина), комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля (Т. Гончар), комунікативних якостей молодших школярів в аматорському театральному колективі (О. Губа), культури міжособистісних взаємин молодших школярів у процесі фізичного виховання (Н. Ольхова-Марчук) тощо.

Заслужують на увагу в контексті аналізованої проблеми науково-педагогічні дослідження, присвячені фундаментальним основам оновлення системи закладів інтернатного типу загальної середньої освіти: особливостей соціально-педагогічної роботи в закладах інтернатного типу (Л. Бережна, Н. Гриднева, О. Караман, С. Курінна, С. Харченко, Л. Цибулько та ін.); організації виховної роботи в школі-інтернаті (Б. Кобзар, С. Коношенко, О. Кузьміна та ін.); організації соціально-педагогічної профілактики в школі-інтернаті (А. Макаренко, О. Товстуха, Т. Фатеева та ін.); соціально-педагогічної реабілітації в умовах загальноосвітнього закладу інтернатного типу (Л. Канішевська, Н. Коношенко, В. Нечипоренко, О. Обухова та ін.). Належну увагу в сучасних соціально-педагогічних розвідках приділено особливостям особистісного розвитку, утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (О. Антонова-Турченко, О. Василенко, В. Вінс, Л. Волинець, Л. Кузьменко, О. Поляновська, А. Прихожан, Н. Толстих, К. Юр'єва та ін.).

В останні роки в науковому дискурсі набула актуальності парадигма супроводу як педагогіка підтримки та збагачення можливостей дитини, забезпечення оптимальних умов її особистісного розвитку та саморозвитку.

Результати узагальнення наукової літератури з означеної проблеми сприяли побудові дефінітивної логічної конструкції: *супровід* (І. Бех, І. Зязюн, О. Кононко, Є. Коротаєва, К. Крутій, І. Липський, Н. Михайлова, Р. Овчарова, І. Рогальська-Яблонська, В. Слободчиков, С. Юсфін та ін.) – *психологічний супровід* (Г. Бардієр, М. Бітянова, Л. Слободенюк та ін.) – *педагогічний супровід* (А. Богуш, О. Дубасенюк, С. Маркова, В. Пристинський та ін.) – *соціальний супровід* (О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, Ж. Петрочко, І. Пеша,

А. Пшеничникова, І. Трубавіна та ін.) – *соціально-педагогічний супровід* (С. Бадер, О. Єрьоменко, С. Курінна, А. Тадаєва та ін.).

Попри наявний науковий доробок проблема соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах ще не була предметом спеціального дослідження в галузі соціальної педагогіки. Це робить вагомими завдання систематизації та інтеграції наявних наукових поглядів, побудови соціально-педагогічної моделі та обґрунтування соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів у процесі соціально-педагогічного супроводу.

Актуальність і доцільність розв'язання проблеми посилено виявленими в процесі дослідження *суперечностями* між: об'єктивною потребою суспільства в оптимальному розвитку соціально-комунікативної культури особистості та недостатнім використанням можливостей його забезпечення в сучасній системі інтернатної освіти; значною кількістю наукових досліджень проблеми формування комунікативної культури особистості та недостатньою її теоретико-методичною розробленістю в соціально-педагогічному дискурсі; науково-теоретичним обґрунтуванням проблеми соціально-педагогічного супроводу як феномену гуманної педагогіки та нерозробленістю умов його реалізації в розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Актуальність, недостатня обґрунтованість теоретичних і практичних аспектів розв'язання окресленої проблеми зумовили вибір теми дисертаційної праці **«Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація є частиною науково-дослідної роботи кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ) «Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з різними

категоріями населення» (державний реєстраційний номер 011511003305), затверджена Вченою радою ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 4 від 26.12.2014 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 1 від 26.01.2016 р.).

Об'єкт дослідження – процес соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах.

Предмет дослідження – соціально-педагогічні умови розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу.

Мета дослідження – науково обґрунтувати, упровадити та експериментально перевірити ефективність соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу.

Відповідно до мети дослідження визначено **такі завдання:**

1. На основі аналізу філософських, культурологічних, психологічних і соціально-педагогічних джерел охарактеризувати базові поняття та сучасні напрями вивчення проблеми розвитку комунікативної культури особистості.

2. Схарактеризувати особливості соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах.

3. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах.

4. Теоретично обґрунтувати соціально-педагогічні умови, що забезпечують розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу.

5. Упровадити та експериментально перевірити ефективність соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу.

Відповідно до визначених завдань застосовано такі **методи дослідження**: *теоретичні* – аналіз (категоріально-концептуальний, критеріальний, системно-комплексний, порівняльний) філософської, культурологічної, психологічної та соціально-педагогічної літератури для дослідження стану розробленості проблеми в науці, розкриття сутності комунікативної культури, основних її компонентів, визначення соціально-педагогічного супроводу як особливої освітньої парадигми, обґрунтування соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу та критеріїв їхньої ефективності; проектування й моделювання для визначення логіки дослідження та розробки моделі соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах; *емпіричні* – діагностичні (анкетування, бесіди, інтерв'ювання, тестування, вивчення продуктів навчально-пізнавальної діяльності учнів), обсерваційні (пряме й опосередковане соціально-педагогічне спостереження, рефлексія власної діяльності) для виявлення рівня розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу, констатувальний, формувальний і контрольний етапи соціально-педагогічного експерименту для перевірки ефективності соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу; *математичної статистики* – для обробки, оцінки та інтерпретації результатів дослідження, підтвердження достовірності та значущості результатів експерименту.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *уперше* визначено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ у процесі соціально-педагогічного супроводу: організація соціокультурного середовища ЗОШ, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів; теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку; наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності;

– *уточнено* зміст понятійно-категоріального апарату дослідження, зокрема: «комунікативна культура особистості», «розвиток комунікативної культури особистості», «соціально-педагогічний супровід», «соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ»; критерії, показники й рівні розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ; удосконалено форми й методи освітньої діяльності в загальноосвітніх школах-інтернатах у контексті завдань розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в процесі соціально-педагогічного супроводу;

– *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про особливості вихованців закладу інтернатного типу, які є визначальними для здійснення соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку; зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи з учнями молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів; теоретико-методичні засади організації педагогами ЗОШ соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в їхній достатній готовності до впровадження в освітній процес закладів інтернатного типу щодо розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку.

Зокрема, розроблено соціально-педагогічний проєкт «Комунікативний портрет – поряд і разом», програму тренінгу розвитку соціально-комунікативних умінь «Країна розуміння»; тематичний план і програму семінару «Комунікативна культура педагога як вимога сучасності» для педагогічних кадрів шкіл-інтернатів з використанням лекцій-діалогів, проблемних завдань, тренінгів, практикумів, рольових і ділових ігор, презентацій тощо; соціально-педагогічну програму «Я серед інших», що впроваджувалась у рамках діяльності гуртка «Школа спілкування»; дібрано та адаптовано пакет діагностичних матеріалів для визначення рівня розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ.

Теоретичні положення та практичні напрацювання, викладені в дисертації, можуть бути використані в практиці роботи загальноосвітніх шкіл-інтернатів з комунікативного розвитку учнів молодших класів; у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки вчителів, соціальних педагогів, вихователів, практичних психологів; у процесі створення навчально-методичних посібників і технолого-педагогічних проєктів; під час викладання психолого-педагогічних та соціально-педагогічних дисциплін для майбутніх педагогів, соціальних педагогів та соціальних працівників, а також у самоосвітній діяльності педагогів нової української школи.

Результати дослідження впроваджено в практику роботи Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 41 Донецької обласної ради (довідка № 297 від 02.12.2020 р.), Костянтинівської загальноосвітньої школи-інтернату № 32 Донецької обласної ради (довідка № 289 від 03.12.2020 р.), Комунального закладу «Харківський обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей» (довідка № 12-04/8 від 12.01.2021 р.), Комунального закладу «Харківська спеціальна школа» № 5 Харківської обласної ради (довідка № 02-26/549 від 21.12.2020 р.).

Апробація результатів дослідження відбулася шляхом обговорення на наукових, науково-теоретичних і науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема *Міжнародних*: «Психолого-педагогічний і соціальний супровід

дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи» (Слов'янськ, 2015), «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи» (Слов'янськ, 2017), «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (Слов'янськ, 2017), «Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development» (Ополе, Польща, 2017), «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2018), «Актуальні проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти: проблеми, досвід, інновації» (Глухів, 2019), «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти» (Слов'янськ, 2020); *Всеукраїнських*: «Підготовка соціального педагога на засадах партнерства» (Харків, 2015), «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (Краматорськ, 2016 р.) «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (Слов'янськ, 2019), «Інновації у професійній підготовці педагога в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків» (Київ, 2019), «Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах освітніх інновацій» (Старобільськ, 2020); на щорічних науково-практичних конференціях ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (2015 – 2020).

Результати та висновки виконаної роботи обговорено й позитивно оцінено на засіданнях кафедри дошкільної освіти та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (упродовж 2015 – 2020 рр.).

Публікації. Зміст і результати дослідження відображено у 18 одноосібних наукових працях авторки, з них: 7 – у наукових фахових виданнях України (2 – Index Copernicus), 1 – у зарубіжному виданні, 8 – у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 2 – в інших наукових виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (466 найменувань, із них 14 – іноземною мовою), 19 додатків на 135 сторінках. Робота містить 22 таблиці, 3 рисунки. Загальний обсяг дисертації – 435 сторінок, із них основного тексту – 230 сторінок.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У першому розділі дисертаційної роботи подано результати аналізу теоретичних засад проблеми соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

На сьогодні незаперечною є актуальність проблеми розвитку комунікативної культури особистості, тому постає необхідність розкриття її філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних та соціально-педагогічних аспектів. Теоретичний аналіз концептуальних підходів гуманітарних наук дає можливість вивчити стан досліджуваності проблеми, виявити сутність, зміст, структуру та механізми соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури учнів молодших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

У розділі представлено аналіз базових понять дослідження в міждисциплінарному науковому дискурсі.

1.1. Розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку як проблема міждисциплінарного наукового дискурсу

У сучасному просторі інформаційного різноманіття імперативом має стати висока якість комунікативної культури всіх членів соціуму, що сприятиме забезпеченню неконфліктного характеру спілкування, культурно-комунікативної толерантності, персоналізації людських взаємин. Необхідність забезпечити гармонію відносин особистості та суспільства, подолати кризові та

конфліктні явища, долучитись до істинно людських видів діяльності, найважливішим з яких є комунікація, актуалізує вивчення проблеми розвитку комунікативної культури.

Розвиток комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітній школі-інтернаті як окремо виділена проблема дослідження потребує розкриття концептуальних засад цього процесу.

Метою цього підрозділу є визначення сутності та змісту базових категорій вивчення проблеми розвитку комунікативної культури, аналіз філософського, психологічного, педагогічного й соціально-педагогічного аспектів зазначеної категорії в сучасному науковому просторі.

Комунікативна культура є досить новим поняттям у соціально-педагогічній науці, тому підґрунтям для її вивчення стали наукові дослідження, насамперед теорії культури (А. Бичко [43], С. Гессен [112], П. Гуревич [135] та ін.), культури особистості (Г. Балл [25], І. Зязюн [179], І. Тюрменко [234] та ін.), педагогічної культури (М. Бабич [21], І. Бех [38], С. Вітвицька [21], Н. Кузьміна [229], В. Сластьонін [357], В. Сухомлинський [384], О. Уваркіна [402]), культури спілкування (М. Каган [185], В. Кан-Калик [191], Г. Чайка [432], Т. Чмут [432; 437]), що дозволило в логічній послідовності (від загального до часткового) подати алгоритм обґрунтування базових понять дисертації.

З-поміж великої кількості наукових термінів сучасних гуманітарних наук категорія «культура» належить до фундаментальних, містить різноманітні змістові відтінки й використовується в різних контекстах. Отже, категорія «культура» – досить складне та багатогранне явище, яке перебуває в полі зору досліджень багатьох наук: філософії, соціології, культурології, психології, педагогіки та інших. Тому розгляд сутності цієї категорії передбачає здійснення теоретичного пошуку в міждисциплінарному науковому дискурсі.

Міждисциплінарний дискурс дозволяє вивчати людину в цілісності та розмаїтті її життєвих контекстів, в історичному та сучасному аспектах, що виступає однією з провідних особливостей сучасної когнітивної ситуації в гуманітарній науці. Міждисциплінарні дослідження, за визначенням

В. Стьопіна, доводять свою евристичність передусім там, де предметом науки є унікальні системи [379], до яких належить людина та її культура взагалі.

Аналізуючи проблеми теорії і історії культури, вчені розглядають аспекти взаємодії людини та світу, людини і природи, людини і мистецтва; сутність культури як специфіки людського існування; організацію соціокультурного буття людини.

Проблема визначення змісту поняття «культура» обумовлена різноманіттям його трактування. Так, американські культурологи А. Кребер і К. Клакхон [459] стверджують, що з 1871 р. до 1919 р. представники різних наук запропонували сім визначень «культури», за період 1920 – 1950 рр. їхня кількість збільшилася до 150, а з часом налічувала понад 500.

Учасники міжнародного XVII Всесвітнього філософського конгресу «Філософія і культура», що відбувався за сприяння ЮНЕСКО у 1983 р., визначили понад 400 дефініцій культури, класифікуючи їх відповідно до змістової домінанти на антропологічні, соціологічні та філософські. Міжнародна наукова спільнота довела багаторівневість підходів до визначення культури, підкреслюючи спрямованість її функцій:

- абстрактне позначення загального процесу духовного (інтелектуального, етичного, естетичного) розвитку;
- позначення стану суспільства, заснованого на правах та обов'язках, встановленому порядку, нормативності, взаємодії інституцій;
- абстрактне позначення особливостей способів існування або способу життя, властивих будь-якому товариству, групі людей, історичному періоду;
- позначення форм і продуктів наукової і художньої діяльності [414].

Ми вважаємо, що в науковому просторі поняття «культура» розглядається як термін, поняття й категорія. У контексті нашого дослідження заслуговує на особливу увагу визначення культури як категорії для позначення створеного людьми штучного середовища проживання й самореалізації, що слугує джерелом регулювання соціальної взаємодії [415].

Категорії «культура» приділено значну увагу у філософській науковій

літературі. Так, у «Філософському енциклопедичному словнику» культура визначається як «...вираження специфічної людської єдності з природою та суспільством, характеристика розвитку творчих сил і здібностей особистості, ...містить у собі не лише предметні результати діяльності людей (машини, технічні надбання, результати пізнання, твори мистецтва, норми права та моралі тощо), але й суб'єктивні людські сили та здібності, реалізовані в діяльності (знання, уміння, виробничі та професійні навички, рівень інтелектуального, естетичного та морального розвитку, світогляду), способи та форми взаємного спілкування людей у рамках колективу й суспільства. У широкому розумінні культура – це сукупність проявів життя, досягнень і творчості народу чи групи народів» [415].

Важлива ознака цього феномену, на думку багатьох філософів (Ю. Безрученков [33], А. Бичко [43], М. Каган [185], В. Межуєв [266], Г. Улунова [405] та ін.), – його багатоаспектність, тобто культура постає як результат, процес, діяльність, ставлення, норма, система.

На думку відомого філософа В. Межуєва, культура полягає у створенні особистості людини в усьому багатстві та єдності її суспільних зв'язків і відносин [266, с. 67]. У контексті досліджуваної проблеми важливими є погляди науковця щодо сутності змісту культури: «...дійсним змістом культури є розвиток самої людини, розвиток її творчих сил, відносин, потреб, здібностей, форм спілкування тощо» [266, с. 78].

У науковому досвіді Ю. Безрученкова [33, с. 63], А. Бичка [43, с. 21 – 25], Г. Улунової [405, с. 189] та ін. визначено основні підходи щодо сутності культури: антропологічний (культура охоплює різні аспекти людського буття, є сукупністю штучно створених продуктів діяльності або соціально стандартизованих форм поведінки); аксіологічний (культура є системою матеріальних і духовних цінностей); діяльнісний (культура як специфічний спосіб людської життєдіяльності, що відтворює та створює людину в усій цілісності її буття).

Значна кількість вітчизняних публікацій з цієї проблематики почала

з'являтися в середині 80-х років ХХ століття. У наукових дослідженнях із історії та культурології обговорювались окремі культурні феномени й системи, питання історії культури, різноманітні аспекти сучасної, вітчизняної та зарубіжної культурної ситуації. Теоретичний аналіз культурологічного доробку Н. Горбач [391], О. Горбули [32], Б. Кононенко [213], З. Росінської [391], І. Тюрменко [234] дає можливість розглядати культуру як «культурну рису людини» й сукупність розуму та почуттів, мови й спілкування, естетичних смаків і норм поведінки тощо.

Цікавим є зауваження В. Розіна: «...у тому шарі, який ми назвали теоретичним, багато різних шкіл і навіть індивідуальних версій культури. Саме у зв'язку з цим говорять, що в культурології стільки теорій, скільки значних культурологів. І всередині кожної науково-дисциплінарної версії розуміння культури іноді істотно відрізняється» [333, с. 11]. У контексті проблеми нашого дослідження важливо підкреслити протиріччя в розумінні змісту цієї дефініції: «...визначення культури як норми і як перетворення стандартів, як адаптації людини до суспільства і як подолання соціальної інерції, як накопиченого досвіду і як самореалізації особистості» [Там само].

Соціологічний аналіз категорії «культура» дозволяє виокремити такі підходи в диференціації цього поняття: якісний (трактування культури як якісного стану суспільства, рівня, ступеня, міри олюднення); нормативний (соціологічний) (пов'язує культуру з нормами, правилами поведінки людей, їхніми традиціями, звичаями); духовно-особистісний (детермінує культуру як певний рівень освіти й виховання людей); креативний (висвітлює здобутки культури як результат творчої діяльності людей) (І. Сенчи [350, с. 15 – 18]).

Розвиток сучасних психологічних досліджень значною мірою визначається адекватністю взаємозв'язку психології з різними галузями гуманітарного знання взагалі та культурологічними дисциплінами зокрема. Міждисциплінарні культурно-психологічні зв'язки висвітлено в працях О. Асмолова [18], Л. Виготського [106], В. Вундта [105], Е. Еріксона [455], О. Потебні [320], З. Фрейда [421], К. Юнга [449] та ін. Зазначимо, що вітчизняні

та зарубіжні дослідження, що визначали різні аспекти взаємодії психіки та культури, розкривають зміст двох рівнів детермінації становлення психіки, які є провідними для різних сторін психічного розвитку. Перший рівень, спрямований на збереження емоційного благополуччя, пов'язаний із загальними законами становлення психіки. Другий рівень спрямований на особистісну самореалізацію й опосередкований культурними та індивідуальними трансляторами.

Згідно з концепцією сучасного науковця О. Асмолова, психологія в усіх своїх численних іпостасях перетворює різноманітні інтереси людини, пристрасті та мотиви людських учинків, таїнства любові та ненависті, злети та падіння людського духу, джерела культури вчинку та культури буття на предмет свого дослідження. Отже, на його думку, «у реальному житті в кожній особистості існує культурний герой, який виявляється в ситуаціях, що вимагають вибору та розв'язання суперечностей із соціальною групою і самим собою, пошуку нестандартних шляхів розвитку» [18, с. 5].

В унікальній праці «Психологія і культура», підготовленій ученими з різних країн, поняття «культура» розглядається у зв'язку з такими психологічними явищами, як пізнання, моральний та емоційний розвиток у контексті особистісно-гендерного розвитку людини [263].

На думку Д. Мацумото, культура – це динамічна система експліцитних та імпліцитних правил, встановлених групами з метою забезпечення власного виживання, що містить установки, цінності, уявлення, норми й моделі поведінки, які спільні для групи, однак реалізуються кожним специфічним об'єднанням всередині групи за допомогою різних способів, передаються від покоління до покоління та є відносно стійкими, тобто можуть незначною мірою змінюватися з часом [263].

Освоєння вітчизняними та зарубіжними психологами категорії «культура» дозволяє акцентувати деякі аспекти, що визначають цю дефініцію як свого роду атмосферу психічного розвитку [139]; феномен людського соціального життя [465]; науку людського взаєморозуміння [466].

Педагогічна інтерпретація категорії «культура» включає всі сутнісні характеристики таких феноменів, як загальна культура, педагогічна культура, професійна культура, культура особистості тощо, та реалізується в розумінні формального (слідування певним нормам, інструкціям, напрацьованим прийомам тощо) і неформального (творчість, індивідуальність, імпровізація тощо) її складників.

Зазначимо, що сучасні педагоги О. Кузьмінський, В. Омеляненко та ін. студіюють культуру (від лат. *kultura* – виховання, освіта, розвиток) як сукупність практичних, матеріальних і духовних досягнень суспільства протягом його історії [230].

Провідним концептуальним положенням і принципам культурологічного підходу в освіті присвячено наукові праці О. Асмолова [18], Є. Бондаревської [74], І. Зязюна [179], О. Отич [291], Л. Подимова [356], В. Руденка [335], О. Рудницької [337], В. Сластьоніна [356], В. Шейка [441] та ін., у яких розроблено напрями створення освітнього процесу в контексті цього підходу.

Наповнення процесу виховання особистості культурними смислами можливо, як уважає академік І. Зязюн [179], завдяки перегляду традиційної освітньої системи задля її збагачення культурологічним змістом, аксіологічним характером здобування знань, а також надання освітньому середовищу культурологічного характеру.

На необхідності культурологічного підходу у формуванні змісту освіти через засвоєння сукупності загальнолюдських ідей, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей наголошував академік В. Сластьонін [356].

Важливим для нашого дослідження є погляди вченої О. Рудницької, яка співвіднесла якість освіти особистості з її здобутим культурним рівнем; відзначила залежність рівня освіченості від міри опанування змісту культурних надбань суб'єктом навчально-виховного процесу та ступеня його відповідності нормам розвитку, прийнятим у конкретному суспільстві [337, с. 18 – 19].

Аналіз педагогічної наукової літератури дає можливість для:

– визначення культурологічних компонентів змісту педагогічної

діяльності (ціннісно-цільовий – мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної професії, педоцентризм педагогічної позиції, культуроцентристська налаштованість педагогічного мислення, відповідність гуманістичних цінностей потребам і меті особистості; змістовий – здатність до культурологічного аналізу культурно-освітніх феноменів; діяльнісно-творчий – пріоритетність вибору культуровідповідної діяльності, усвідомлення себе творцем педагогічного процесу; особистісно-позиційний – гуманна особистісна педагогічна позиція, творчий індивідуальний стиль діяльності, морально-етична саморегуляція) [277, с. 13];

– осмислення культурних функцій особистісно зорієнтованої освіти (реалізація принципів демократії, співробітництва, гуманізації; організація оволодіння системою знань, умінь і навичок, способами творчої діяльності, визначення ціннісних орієнтирів, які сприяють розвитку особистості, зміцненню її інтелектуального й духовного потенціалу) [325, с. 271];

– визначення людини культури як мети педагогічного впливу (як суб'єкта природи та історії, гри та праці, пізнання та спілкування, цілісної людини культури, яку необхідно не формувати й навіть не виховувати, а знайти, підтримати, розвинути особистість у людині та закласти в неї механізми самовизначення, самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та ін., необхідні для становлення самобутньої особистості та гідного людського життя, для діалогічного та небезпечного спілкування з людьми, природою, культурою, цивілізацією) [11; 221].

На нашу думку, ці положення можуть визначити вихідні позиції нової парадигми освітнього процесу.

З огляду на спеціальність, у межах якої виконується наша дисертація, доцільно виділити серед авторських тлумачень змісту поняття «культура» насамперед позиції представників сучасної української соціально-педагогічної школи: О. Безпалько [32], І. Зверєвої [173], В. Кузьмінського [230], С. Курінної [233; 236], Ж. Петровича [297], С. Харченка [425] та ін. Формулюючи понятійно-термінологічний апарат цієї науки, автори диференціюють використання цього

терміна стосовно різних соціальних утворень як культуру людства, культуру історичних епох, культуру певного суспільства, культуру певної діяльності, культуру певної людини. Підкреслюється найважливіша характеристика цього феномену: «без засвоєння, збереження та розвитку культури не може існувати жоден людський соціум, проте і культура гине поза ним» [369, с. 118].

Для більш ретельного аналізу проблеми звернемося до соціально-педагогічної парадигми наукового пізнання (В. Бочарова [6], І. Ліпський [244], В. Львов [6], А. Мудрик [275], І. Теліна [389], В. Нікітін [283], Т. Яркіна [6] та ін.), яка визнає триєдність соціокультурних процесів, що відбуваються в різних соціально-педагогічних інститутах під впливом спеціально організованої соціально-педагогічної діяльності: процеси соціального розвитку особистості, включення людини в соціум, перетворення соціуму.

Аналіз досліджень А. Арнольдова [15], І. Ліпського [244], А. Рижанової [330], Г. Філонова [413], С. Харченка [425], Л. Штефан [445] та ін. визначив особливості застосування культурологічного підходу щодо завдань та змісту соціальної педагогіки, яка транслює, відтворює та розвиває соціальну культуру людини й соціуму. Культурологічний підхід, уважає А. Рижанова, піднімає рівень об'єктивності інтерпретації соціально-педагогічних явищ, дозволяє виявити й простежити тенденції освітніх цілей, зумовлених розвитком ціннісних орієнтирів соціуму [330]. На думку А. Арнольдова, соціально-педагогічний вплив пробуджує культурну свідомість у людині, завдяки чому вона відчуває свою цілісність у широкому духовному просторі. Він наголошує, що в розробці сучасних тенденцій соціальної педагогіки особливу увагу слід акцентувати на моральному відродженні людини; підкреслює роль цінностей у становленні культури особистості; наполягає на загальнонауковому значенні соціальної педагогіки [15, с. 28].

Висвітлення позицій сучасних науковців (В. Андрущенко [11], О. Безпалько [32], І. Зверєва [369], С. Савченко [221] та ін.) на зміст поняття «культура» дозволив визначити низку її функцій, які детермінують процес соціалізації особистості. При цьому соціалізацію як базову дефініцію

соціальної педагогіки розуміємо як процес послідовного входження індивіда в суспільне життя внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах [32].

Особливості соціально-педагогічного підходу до процесу соціалізації визначаємо, спираючись на дослідження В. Волович [12], М. Горлач [12], І. Зверєвої [173], А. Капської [193], В. Керецман [173], І. Козубовської [173], М. Кратінова [268], О. Пічкара [173], С. Савченка [221], С. Харченка [268], О. Чижа [268] та ін., як розвиток особистості в конкретному соціально-культурному середовищі в умовах цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу.

Поділяючи погляди представників соціально-педагогічної науки (Г. Васянович [92], І. Ковчина [205], С. Коношенко [216], Н. Коношенко [215], С. Курінна [233; 237], О. Полякова [313], Г. Приходько [313], Ю. Сапарай [313] та ін.), зазначимо, що основний зміст і особливості соціалізації особистості в сучасних умовах полягають у залученні її до соціально-культурних цінностей, які є ефективним засобом удосконалення соціального середовища та людини.

Відповідно до поглядів Н. Дембицької, І. Зубіашвілі, О. Лавренко, В. Москаленко та ін. сучасна соціокультурна ситуація в суспільстві потребує розвитку нового типу особистості, основними характеристиками якого мають бути індивідуальність, творча активність і здатність орієнтуватись на майбутнє: уміння прогнозувати, фантазувати, гнучко переходити в нові види діяльності, навіть у ситуації невизначеності [376]. На основі цього сучасна соціально-педагогічна наука намагається здійснити переоцінку змісту соціально-педагогічної діяльності, яка традиційно базується на провідному значенні цілеспрямованого впливу на особистість у процесі її формування, і розглянути соціалізацію як процес саморозвитку особистості, її життєвого визначення в культурі, у соціумі.

Заслужують на особливу увагу погляди зарубіжних і вітчизняних науковців (М. Аріарський [14], Г. Бутиков [14], Н. Головіна [118], А. Крьобер [460], М. Херсковиць [457] та ін.), що зіставляють соціалізацію та

інкультурацію як процеси засвоєння культури в індивідуальному розвитку особистості. Так, Н. Головіна зазначає, що соціалізація та інкультурація є відображенням у гуманітарному знанні граней цілісного єдиного процесу становлення людини, життєдіяльність якої, починаючи з появи на світ, розгортається як «входження» в соціум і культуру [118, с. 149].

Ми поділяємо погляди дослідників (М. Аріарський [14], Г. Бутиков [14], Н. Головіна [118] та ін.), які сходяться в тому, що соціалізація та інкультурація тісно пов'язані, але не тотожні соціальні процеси: соціалізація забезпечує засвоєння норм певного соціального порядку та відповідних знань, інкультурація – це процес глибинного, справжнього занурення людини в культуру, ідеальний варіант соціалізації.

Отже, зазначимо, що активне використання поняття «культура» в усіх формах і на всіх рівнях індивідуальної та суспільної свідомості, у всіх сферах людської життєдіяльності доводить необхідність розгляду його і в контексті соціально-педагогічного дискурсу. Щодо нашого дослідження особливо цінним є розуміння діалектичного взаємозв'язку категорій «соціалізація» і «культура», у якому «культура» постає як засіб і як результат соціалізації особистості.

Одним із видів культури в сучасному гуманітарному дискурсі визначається комунікативна культура. Сучасне розуміння цієї категорії представлено у філософії, соціології, лінгвістиці, теорії комунікації, теорії інформації, загальній і соціальній психології, загальній і соціальній педагогіці та інших науках. Кожна з них виокремлює в предметі вивчення відповідні закономірності, специфіку зв'язків, відносин і компонентів змістового базису.

Загальновідомо, що первинною основою прояву комунікативної культури вважається спілкування як важлива форма людського буття, умова життєдіяльності людей і спосіб їхнього об'єднання. У ній виявляється інтерсуб'єктивність людської культури, тобто узгодженість індивідуального досвіду суб'єкта спілкування з досвідом інших суб'єктів.

Не претендуючи на всебічний аналіз поняття «спілкування» у зв'язку з його вивченістю в зарубіжній та вітчизняній науці, надзвичайною складністю

цього феномену та недоцільністю ґрунтовної характеристики в контексті нашого дослідження, зупинимося на тих його моментах, що є базовими для дослідження проблеми комунікативної культури особистості й з'ясування особливостей її розвитку в молодших школярів.

У психолого-педагогічній літературі спілкування розуміється як: взаємозв'язок, взаємодія (О. Бодальов [70], Б. Ломов [249] та ін.); діяльність (О. Леонт'єв [243], М. Каган [185] та ін.); діяльність на певному структурному рівні й особливий психічний стан (О. Бондаренко [76], С. Коробко [76] та ін.); процес комунікації з метою передавання інформації (В. Соковнін [363] та ін.); духовний контакт двох або більше індивідів (К. Платонов [305] та ін.); персоніфікована особистісна форма суспільних відносин (Л. Буєва [84] та ін.); комунікативний зв'язок з іншими людьми (К. Абульханова-Славська [2] та ін.) тощо.

Уважаємо за доцільне відповідно до мети дослідження зробити акцент на визначенні сутності спілкування як єдності таких трьох головних компонентів цього поняття, як цілеспрямований обмін інформацією; процес комунікації; діяльність, що ґрунтується на розумному усвідомленні та свідомому передаванні думок та переживань [154].

Відповідно до соціально-педагогічної спрямованості дослідження виділимо деякі психологічні положення, що відповідають логіці осмислення проблеми. Специфіка спілкування, за Б. Ломовим, полягає в тому, що в ньому реалізується взаємодія людей, які вступають в нього як суб'єкти [249]. В. М'ясищев стверджував, що особистість із самого початку виступає за своєю сутністю як утворення «діалогічне», продукт індивідуального досвіду і взаємин з іншими людьми [276]. Зауважимо, що ми не вважаємо за необхідне всебічно аналізувати категорію «особистість», яка є «наріжним каменем» багатьох наук та переломлюється крізь різноманітні наукові теорії, методологічні положення, концептуальні позиції та технологічні підходи, нам уявляється можливим спиратися на розуміння цієї категорії, у якому підкреслюється соціально-комунікативний аспект її структури. Відтак, вітчизняний учений

С. Максименко розглядає особистість як органічну єдність суто соціальних характеристик людини та її соціально детермінованих комунікативних якостей, що мають індивідуальний вияв у процесі спілкування. На всіх етапах розвитку особистість засвоює досвід спілкування, соціально-етичні норми й комунікативні правила; розвиває та реалізує психологічні якості, властивості та створює внутрішній суб'єктивний світ – світ потреб і мотивів, інтересів й ідей, почуттів та емоцій, ставлення до інших людей і до самої себе [256].

Зазначимо, що філософську та психологічну природу спілкування та його соціальну сутність розкрито в комунікативній концепції М. Бахтіна. Роз'яснюючи філософію діалогу, науковець стверджує: «Я усвідомлюю себе і стаю самим собою, тільки розкриваючи себе для Іншого, через Іншого і з допомогою Іншого. Найважливіші акти, що конституюють самосвідомість, визначаються ставленням до іншої свідомості (до Ти). Відрив, від'єднання, замикання в собі як головна причина втрати себе самого. Не те, що відбувається всередині, а те, що відбувається на межі своєї й чужої свідомості, на порозі. І все внутрішнє, звернене назовні, діалогізоване, кожне внутрішнє переживання опиняється на межі, зустрічається з іншим, і в цій напруженій зустрічі – вся його сутність. Це вищий ступінь соціальності (не зовнішньої, не речової, а внутрішньої). Саме буття людини (і зовнішнє, і внутрішнє) є щонайглибшим спілкуванням. Бути – значить спілкуватися. Бути – значить бути для Іншого і через нього – для себе. У людини немає внутрішньої суверенної території, вона вся і завжди на межі, дивлячись вглиб себе, вона дивиться в очі Іншому або очима Іншого» [30].

Внутрішній суб'єктивний світ особистості розглядаємо вслід за М. Бобневою як головну характеристику особистості, що опосередковує становлення здатності до спілкування, що виявляється в її особистісній культурі [67].

Отже, узагальнюючи погляди науковців, зазначимо, що спілкування – *це форма активності особистості, яка передбачає обмін інформацією, здатність сприймання партнера по спілкуванню; особистісна форма*

діяльності, в основі якої лежить специфічна людська потреба в контакті з іншою людиною, що здійснюється через предметну та міжособистісну взаємодію.

Окрім категорії «спілкування», для нашого дослідження особливо важливе значення має розуміння пов'язаних, суміжних і підпорядкованих понять, що складають одне проблемне коло з категорією «комунікативна культура»: «комунікація», «міжособистісна взаємодія», «комунікативні здібності», «комунікативні якості особистості», «комунікативні уміння», «комунікативна компетентність», «культура спілкування», «культура мовлення».

У наукових теоріях поняття «спілкування» і «комунікація» розглядаються в контексті теорії соціальної взаємодії, часто вживаються як синоніми, проте істотно відрізняються морально-етичним змістом. Чітке розрізнення спілкування й комунікації обґрунтував М. Каган. Він зазначив, що «спілкування має і практичний, матеріальний, і духовний, інформаційний, і практично-духовний характер ..., а комунікація... є суто інформаційним процесом – передаванням тих чи інших повідомлень» [185].

Визначаючи поняття «комунікація», зазначимо, що «комунікація (від лат. *communicatio* – повідомлення, передача) – обмін думками, відомостями, ідеями тощо; передача певного змісту від однієї свідомості (колективної або індивідуальної) до іншої через знаки, зафіксовані на матеріальних носіях. Це соціальний процес, що відтворює суспільну структуру і виконує в ній об'єднувальну функцію» [415]. Прийнято вважати, що поняття комунікації використовується для визначення загального зв'язку будь-яких об'єктів матеріального і духовного світів; забезпечує існування соціальної пам'яті, збереження та передачу інформації.

Так, комунікація як інформаційний процес характеризується трансляцією певних повідомлень; має односпрямований характер і не передбачає суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вона, на думку М. Кагана [185, с. 141 – 156], може означати інформаційний зв'язок суб'єкта-передавача з будь-яким приймачем

певного повідомлення, здатним його прийняти, декодувати, належним чином засвоїти й діяти відповідно до нього, тобто безпосередньо постає саме як об'єкт цього інформаційного впливу.

У контексті проблеми міжособистісної взаємодії комунікація розглядається як єдність того, що людина думає перед виголошенням інформації, як висловлюється, як отримує інформацію про правильність інтерпретації своєї думки, як відбувається процес обговорення.

Міжособистісна взаємодія сучасними науковцями (Г. Андреева [9], Є. Бреус [246], В. Лабунська [246], Ю. Менджерницька [246], Н. Обозов [286], Г. Самохвалова [343], С. Ситнік [353] та ін.) розуміється:

– у широкому контексті як випадковий або навмисний, приватний або публічний, тривалий або короткочасний, вербальний або невербальний особистісний контакт двох і більше осіб, що має наслідком взаємні зміни поведінки, діяльності, відносин, установок тощо;

– у вузькому – як система взаємно обумовлених індивідуальних дій, пов'язаних причинно-наслідковою залежністю, за якою поведінка кожного учасника виступає одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку інших [343, с. 42].

Міжособистісна взаємодія, як наголошувала В. Лабунська [246], є не що інше, як формування міжособистісного простору, тобто організація всіх елементів взаємодії в певному порядку. Таке формування передбачає вибір позиції відносно іншого, чітке визначення просторових і часових меж ситуації взаємодії, презентація зайнятої позиції за допомогою використання вербальних і невербальних засобів комунікації.

Аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури показав, що всі складники міжособистісної взаємодії характеризуються взаємообумовленістю. Отже, міжособистісна взаємодія транслює взаємодію, взаємовплив, взаєморозуміння та взаємовідношення.

Особливе місце у взаємодії, на думку О. Бодальова, належить міжособистісному взаєморозумінню в умовах сприяння – протидії в сумісній

діяльності [70]. Водночас О. Леонтьєв відзначає, що взаємодія несе на собі відбиток основних соціальних установок особистості, що забезпечують адекватне оцінювання себе та партнера, створюють тональність взаємодії [243]. У дослідженнях М. Обозова міжособистісна взаємодія виступає в єдності когнітивних, афективних і поведінкових процесів, основою яких є психологічні механізми наслідування, конформності, навіювання, ідентифікації [286]. Разом з тим Г. Андрєєва [9], Д. Майєрс [253], М. Обозов [286] виділяють механізми соціальної перцепції – рефлексію, емпатію, каузальну атрибуцію.

Отже, визначення типів, складників, умов, механізмів та характеристик ефективної міжособистісної взаємодії (здатність чітко виражати свої думки та розкривати особисту інформацію про себе; спроможність пристосовуватися, змінювати свою поведінку відповідно до поведінки партнера; спрямованість на партнера, здатність отримати інформацію) дає можливість окреслити вихідні позиції певних аспектів дослідної роботи.

Комунікативні здібності, комунікативні вміння, комунікативні якості особистості, комунікативну компетентність багато дослідників розглядають як фундамент розвитку комунікативної культури.

Під здібностями згідно з традиційним підходом учені (Б. Ананьєв [8], Л. Виготський [106], В. Дружинін [150], Г. Костюк [223], О. Леонтьєв [243], К. Платонов [305] та ін.) розуміють особливості особистості, які формуються за життя й забезпечують більшу ефективність тієї чи тієї діяльності [223]. На думку Г. Костюка, здібності належать до основних властивостей людини як суб'єкта соціальної діяльності, до її сутності [223].

У контексті дослідження важливим є визначення Т. Піроженко комунікативно-мовленнєвих здібностей як комплексу індивідуально-психологічних і психофізіологічних властивостей, що сприяють швидкому та якісному застосуванню людиною засобів комунікації для успішної взаємодії з партнерами зі спілкування [302; 304].

У дослідженні Н. Волошиної поняття «комунікативні здібності» розглядається у більш широкому контексті – як сукупність комунікативно-

інформаційних (контактність, спостережливість, експресивність тощо), когнітивних (соціальна перцепція, соціальний інтелект), емотивних (емпатійність, тактовність тощо), конативних (моделювання оптимального стилю спілкування), креативних (варіативність та індивідуалізація спілкування) підструктур [103].

Ми погоджуємося з визначенням Н. Вітюк, З. Мацюк, О. Хвесик, що комунікативні здібності – це комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що забезпечують здатність індивіда до активного й ефективного спілкування, передачі адекватного сприймання інформації, організації взаємодії з іншими людьми, правильного розуміння себе і своєї поведінки та партнерів у спілкуванні, їхньої поведінки, що є необхідними умовами успішної життєдіяльності людини [100, с. 165; 264, с. 92].

Узагальнюючи результати наукового обговорення проблеми розвитку та формування комунікативних умінь, зазначимо, що в дослідженнях І. Дружиніна [151], В. Кан-Калика [191], А. Мудрика [274], Н. Хупавцевої [151] та ін. визначаються різні групи вмінь, які доповнюють одна одну (не вступаючи у протиріччя), отже, це вміння:

- сприймати та розуміти іншу людину, самовиражатися;
- зближувати точки зору;
- управляти спілкуванням;
- переносити відомі знання, навички й прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації;
- створювати нові прийоми розв’язання конкретної комунікативної ситуації;
- орієнтуватися в емоціях партнерів по спілкуванню, визначати їхній настрій, експресію поведінки партнерів;
- орієнтуватися у стосунках з партнерами відповідно до вікового, статевого та рольового статусів учасників комунікації;
- орієнтуватися в конкретній ситуації спілкування тощо.

Зазначимо, що ця диференціація комунікативних умінь становить

суттєвий інтерес для реалізації діагностувального та формувального етапів нашого дослідження.

Дослідники комунікативних характеристик відносять до комунікативних якостей особистості значну кількість категорій, що презентують особливості її ситуативних виявів і більш стійкі поведінкові тенденції: відкритість, емпатійність, спонтанність сприйняття, терпимість, скромність, чуйність, вихованість тощо (Б. Ананьєв [8], О. Бодальов [70], М. Конюхов [217], А. Мудрик [274] та ін.). Так, М. Конюхов зазначає, що комунікативні якості – це структурні компоненти особистості, що включають психічні процеси, властивості, психічні стани [217].

Уважаємо, що ця проблема потребує системного вивчення, визначення підстав щодо класифікації й диференціації комунікативних, соціально-моральних, мотиваційно-ціннісних, емоційно-вольових, рефлексивних та інших особистісних характеристик.

У площині досліджуваної проблеми варто звернути увагу на визначення комунікативної компетентності, тому що особливості сучасної соціокультурної ситуації виводять її до числа пріоритетних. У контексті проблеми комунікативного розвитку особистості комунікативна компетентність з позицій лінгвістики, педагогіки, психології, соціології, теорії комунікації, культурології досліджена значною кількістю вітчизняних і зарубіжних учених (О. Божович [71], Ю. Жуков [164], С. Мащак [265], Л. Петровська [164], О. Пометун [316], Дж. Равен [328], П. Растянников [164], М. Хайдеггер [423], О. Шеїна [71] та ін.).

Узагальнюючи досвід вивчення проблеми, зазначимо, що комунікативна компетентність особистості – це певна категорія, що включає знання закономірностей процесу міжособистісної взаємодії та вміння вибудувати адекватний діалог з різними людьми, реалізуючи особистісну суб'єктність, наявність досвіду спілкування за комунікативним, інтерактивним і перцептивним рівнями.

Завершуючи висвітлення базових, суміжних, підпорядкованих понять наукового дискурсу окресленої проблеми, розглянемо сутність комунікативної

культури як провідного поняття дослідження.

Зазначимо, що термін «культура спілкування», який згодом ототожнювався з терміном «комунікативна культура», обговорювався в науковому просторі ще у 70–80-ті роки ХХ століття в дослідженнях К. Абульханової-Славської [2], В. Агеева [3], Г. Балл [25], Л. Гозмана [116], Л. Френка [456], П. Хейманс [458] та ін. Питанням культури спілкування у вітчизняному науковому просторі присвячено праці В. Бабайлова [19], Т. Василюшиної [90], О. Гуменюк [134], А. Дзундзи [145], І. Дмитрієва [19], О. Корніяка [220], В. Малікова [19], Л. Руденко [336], Т. Чмут [437] та ін. Так, Л. Руденко визначила культуру спілкування як систему норм, принципів і правил спілкування, а також технологію їхнього виконання, що вироблена людським суспільством з метою оптимізації й ефективності комунікативної взаємодії [336].

Аналіз сучасних наукових досліджень надає можливість виділити такі компоненти культури спілкування: комунікативні установки, які «включають» механізми спілкування; знання прийнятих у суспільстві норм спілкування, психології спілкування (категорій, закономірностей, механізмів) і психології сприймання та розуміння один одного; уміння застосовувати ці знання в комунікативній практиці відповідно до загальнолюдських цінностей [336, с. 45; 437, с. 35–36]. Це поняття, його складові компоненти та чинники розвитку висвітлюються в контексті вивчення проблеми спілкування, що розглянуто вище.

Отже, як свідчить аналіз наукових джерел, культура спілкування співвідноситься з культурою мовлення. Культура мовлення виявляється в здатності використовувати оптимальні для конкретної ситуації мовні засоби відповідно до норм усної й писемної літературної мови (правил вимови, наголосу, слововживання, граматики, стилістики), уміння адекватно використовувати засоби мовленнєвої виразності в різних умовах комунікативної взаємодії.

Розглянуті вище дефініції взаємодіють у науковому просторі з гуманітарною парадигмою розвитку комунікативної культури.

Для нашого дослідження аналіз поняття «комунікативна культура» є вкрай актуальним, адже ряд науковців, дослідників, педагогів-практиків розглядають його як важливий компонент загальної культури та соціального розвитку особистості. Комунікативна культура як певний науковий феномен в узагальненому вигляді інтерпретується в гуманітарному науковому дискурсі через родові та видові поняття. Сміслові відтінки, що вносить кожне визначення, уможливають повніше висвітлення і глибше зрозуміння сутності комунікативної культури.

На сьогодні є багатогранна палітра поглядів сучасних учених на зміст, сутність і компоненти комунікативної культури:

– складний соціально-педагогічний феномен, що складається з кількох взаємопов'язаних компонентів (комунікативні установки, знання, комунікативні вміння, які реалізуються за певних умов і залежать від зовнішніх умов і внутрішніх чинників) (Н. Басюк [29]);

– конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, що набувалися людиною в ході природної соціалізації, навчання й виховання. Це складна особистісна характеристика, що включає психологічні знання, комунікативні здібності, уміння й навички, а також деякі властивості особистості (темперамент, характер, емоційні стани), що виявляються у спілкуванні з людьми (Ю. Ємельянов [158]);

– морально зорієнтований засіб спілкування, що забезпечує афективно-інформаційний обмін між людьми, опосередковує їхню взаємодію та взаємовплив, уможливує міжособистісне сприймання та взаєморозуміння (перцепцію); це більш-менш довершена готовність і спроможність особистості до спілкування з оточенням (О. Корніяка [219]);

– властивість її носія, яка дозволяє йому відтворювати засвоєні ним знання, цінності, моральні й етичні норми, виявляючи індивідуальні та особистісні якості, досягати конгруентного спілкування (М. Барчій [27]);

– система знань зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, а також уміння органічно їх реалізовувати в спілкуванні (А. Мудрик [275]);

– цілісне динамічне утворення, що забезпечує адаптацію та самореалізацію особистості в сучасному суспільстві. Її компоненти – мовленнєва культура та культура спілкування (І. Тимченко [394]).

Контент-аналіз поняття «комунікативна культура», запропонований різними авторами, дозволив зазначити, що ця проблема в науці має різнобічну інтерпретацію відповідно до мети та завдань різних напрямів наукових досліджень (див. додаток А1).

Розуміння сучасною наукою поняття «комунікативна культура» дає підстави говорити про те, що це досить багатовимірне явище, що містить характеристики, які доповнюють одна одну. Поділяємо думку Л. Пономаренко, яка зазначила, що комунікативна культура – це властивість її носія, яка дозволяє йому відтворювати засвоєні ним знання, цінності, моральні й етичні норми, виявляючи індивідуальні та особистісні якості, досягати конгруентного спілкування, а саме: репрезентування власних думок, ефективного сприйняття, розуміння партнерів по спілкуванню, їхньої взаємодії і взаємовпливу, використовуючи вербальні та невербальні комунікативні уміння й навички [318].

Певною дискусійною нотою є розуміння сутності соціально-комунікативної культури «як певного ступеня єдності комунікативних і соціальних властивостей індивіда, що виявляється в його вмінні розв'язувати різноманітні життєві проблеми засобами спілкування, налагоджувати міжособистісні стосунки на різних рівнях, здійснювати адекватну самореалізацію й адаптацію в сучасному суспільстві» [392].

Отже, узагальнюючи погляди науковців і коло наших наукових інтересів, зазначимо, що комунікативна культура базується на сутнісних особистісних характеристиках (здібності, ціннісні орієнтації, установки, особливості характеру тощо) і є необхідною умовою успішної соціалізації особистості.

У межах мети та завдань дослідження ми розуміємо *комунікативну культуру як динамічне структурно-рівневе інтегративне утворення особистості, що включає сукупність взаємопов'язаних компонентів*

(аксіологічний, знаннєвий, емоційний, поведінковий), обумовлено зовнішніми умовами (соціальна ситуація розвитку особистості) і внутрішніми чинниками (комунікативні здібності та якості особистості) та забезпечує гармонійну соціалізацію особистості через взаємодію з реальним соціальним середовищем і самим собою.

Логіка дослідження вимагає визначення сутності виділених компонентів комунікативної культури. Зазначимо, що найменування компонентів та їхня кількість різними науковцями варіюється (див. додаток А2). Проте є підструктури, що з незначними відмінностями трапляються в більшості проаналізованих досліджень. Розглянемо виокремлені компоненти.

Аксіологічний компонент дозволяє окреслити цінності й установки, на які орієнтується особистість у комунікативній взаємодії. На думку вченої Л. Павлової, сучасна аксіологія розглядає цінності та установки як елементи структури особистості, чинники детермінації і регулювання мотивації до дії, пов'язує їх із можливістю реалізації сутнісних сил людини, спрямованих на моральне вдосконалення. Аксіологічна інтерпретація культури характеризує сферу буття, яку можна назвати світом цінностей (ієрархію значущих для особистості духовних і матеріальних утворень, соціальних стандартів поведінки людини в соціумі) [292].

Психолого-педагогічні аспекти категорії цінностей особистості відображено в працях Б. Ананьєва [8], І. Беха [39], О. Запесоцького [171], І. Зязюна [179], М. Кагана [184; 185], Л. Руденко [336], В. Сластьоніна [357], Г. Чижакової [357] та ін.

Так, О. Запесоцький зазначає, що система цінностей входить у ядро особистості й виступає світоглядною основою всіх сфер і аспектів її життєдіяльності. Зміст ціннісно-нормативного складника міжособистісної взаємодії культурно обумовлений. Освіта при цьому виступає транслятором найбільш значущих та історично стійких норм і цінностей буття [171]. В. Сластьонін і Г. Чижакова відзначають, що однією з відмінних рис аксіологізації світового освітнього простору є установка на формування

ціннісного ставлення до себе, до інших людей, до навчання, до власної професійної діяльності, до навколишнього світу в процесі безперервної освіти людини [357].

Педагогічна аксіологія розглядає цінності як специфічні характеристики в структурі індивідуальної або суспільної свідомості, що є ідеальними зразками й орієнтирами діяльності особистості й суспільства. Характер дій і вчинків свідчить про ставлення особистості до навколишнього світу та до самої себе (особистість або суспільство – носії цінностей, а цінності мотивують дії і вчинки) [364, с. 100].

Цікавими для дослідження є погляди Л. Руденко, яка стверджує, що основу комунікативної культури «генералізує» її гуманістичний характер, що підсилює значення аксіологічного компонента, зокрема таких цінностей, як гуманність, інтерес до людини, духовність. У спілкуванні, яке дає можливість людині виявити всі грані своєї особистості, зробити їх значущими для інших, самоствердитися у власній цінності, виявляється людська сутність. Оскільки спілкування є способом самовираження людського «Я», то воно має бути для людини цінністю, ступінь значущості якої визначатиме якість комунікативного процесу [336].

Отже, аксіологічний підхід до проблеми спілкування вважаємо вихідною позицією осмислення поняття «комунікативна культура».

Знаннєвий компонент комунікативної культури визначає сукупність засвоєних соціокультурних знань, комунікативних цінностей, норм, ідеалів, традицій та є певним інформаційним, освітнім результатом пізнавального процесу, відбитим у культурі особистості.

Науковці (Х. Гейвін [110], Р. Гуревич [136], С. Кормієр [454] та ін.) вважають, що оволодіння соціокультурними знаннями пов'язано з процесами пізнання, сприйняття й відображення інформації, тобто когнітивними процесами. Так, С. Кормієр до структури комунікативної культури включає когнітивно-мотиваційний компонент, що передбачає розуміння сутності взаємодії та особливостей спілкування, уважне й доброзичливе ставлення до

його учасників, прагнення до ідентифікації, емпатії та рефлексії в комунікативному процесі, аналіз комунікативних ситуацій, розвиток комунікативних якостей мовлення, його емоційності та виразності тощо [454].

Досить ґрунтовно викладено структурний аналіз знаннєвого (інформаційно-когнітивного) компонента О. Запесоцьким [171], О. Корніякою [220], Л. Руденко [336] та ін., які віднесли до нього:

- систему комунікативних знань про ціннісно-смісловий бік спілкування та його поведінковий складник;

- знання іміджевого складника спілкування (зовнішній вигляд, засоби, форми, час, простір, етикетні норми поведінки (способи прощання, вітання, подяки тощо));

- знання про емпатію і рефлексію та їх застосування у процесі вербальної і невербальної комунікації між людьми.

- здібності особистості адекватно сприймати та конструювати сенси та моделі міжособистісної взаємодії;

- вербально-семантичний рівень мовної особистості;

- уміння вилучати, обробляти, організовувати та використовувати нову інформацію;

- здібність до переробки інформації у смислові конструкції щодо практичного використання;

- уміння та навички використання раціональних прийомів комунікативної діяльності.

Отже, знаннєвий компонент комунікативної культури особистості визначаємо як обізнаність, що складається із сукупності соціокультурних знань, цінностей, способів пізнання навколишнього світу, соціально-комунікативних практик, здатності отримувати, інтерпретувати, приймати інформацію, використовувати адекватні засоби забезпечення процесів пізнавальної, розумової та комунікативної активності.

Емоційний компонент визначає відносно стійкі почуття до різноманітних об'єктів соціального середовища та процесу взаємодії з ними, що сприяє

позитивній чи негативній оцінці комунікативної ситуації.

Опрацювання наукової літератури (В. Андрущенко [11; 12], І. Бех [38; 39], І. Зязюн [179], О. Корніяка [219; 220], О. Отич [291] та ін.), присвяченої розв'язанню окресленої проблеми з погляду соціокультурного підходу, свідчить, що емоційний компонент комунікативної культури пов'язаний з можливостями створення й підтримки позитивного емоційного контакту зі співрозмовником, здібностями до саморегуляції у відносинах, уміннями не тільки реагувати на зміну стану партнера, але й передбачати його. Саме емоційний фон створює відчуття психологічно сприятливого або несприятливого, комфортного або дискомфортного спілкування. Автори зазначають, що емоційний компонент утворюють характерологічні особливості (позитивні: впевненість у собі, доброзичливість і повага до людей, справедливість, чесність, оптимізм, альтруїзм, стресостійкість, емоційна стабільність, толерантність; негативні: аутистичність, тривожність, ригідність, агресивність, конфліктність, авторитарність, сором'язливість, безсоромність, відчуженість, егоїстичність, зарозумілість) особистості, що визначають зміст, перебіг і результат комунікації. Важливим чинником емоційного фону комунікативної ситуації є стереотипи поведінки, що виявляються через засоби експресії (посмішка, погляд, тон мовлення, жести, поза тощо).

Отже, емоційний компонент визначаємо як емоційний фон взаємодії, що відображає рівень комунікативної культури та сприяє добору доцільних, емоційно виправданих засобів вербального та невербального впливу, створюючи ситуацію сприятливого й комфортного або несприятливого й дискомфортного спілкування.

Поведінковий компонент комунікативної культури визначає систему ресурсів особистості, необхідних для здійснення ефективних комунікативних дій у різноманітних ситуаціях міжособистісного спілкування та утворюється комунікативними вміннями, способами комунікативної діяльності, комунікативним досвідом особистості та дозволяє їй встановлювати контакти з навколишнім світом.

У дослідженнях сучасних вітчизняних науковців (Л. Барановська [26], О. Касьянова [197], О. Корніяка [220], Л. Калмикова [187], Л. Мамчур [257], О. Мініна [272] та ін.) комунікативні вміння визначаються як система соціально-психічних і мовленнєвих дій, що регулюють міжособистісну взаємодію (уміння конструювати повідомлення, гармонізувати зовнішні та внутрішні прояви, отримувати зворотний зв'язок, долати комунікативні бар'єри, ініціювати та підтримувати діалог тощо).

У контексті проблеми дослідження заслуговують на увагу виділені Ю. Братчиковою [81] комунікативні вміння у структурі поведінкового компоненту комунікативної культури:

- перцептивні вміння: розуміти позицію іншого в спілкуванні; сприймати, розуміти та правильно оцінювати партнера по спілкуванню; оцінювати емоційно-психологічні реакції партнерів по спілкуванню і прогнозувати ці реакції;

- експресивні вміння: створювати єдність голосових, мімічних, візуальних і моторних фізіолого-психологічних процесів;

- уміння саморегуляції комунікативної діяльності: організації комунікативного простору і взаємодії; створення й підтримання позитивного емоційного контакту зі співрозмовником;

- технічні вміння комунікативної діяльності: спілкування в різних ситуаціях; володіння усною, писемною мовою, прийомами ведення бесіди, дискусії тощо;

- емпатійні вміння: спостережливність щодо інших людей; здатність ставити себе на місце іншого учасника спілкування.

Отже, поведінковий компонент комунікативної культури визначаємо як систему вмінь і навичок, стратегій поведінки в комунікативних ситуаціях, здатності обирати оптимальний стиль комунікативних дій, що дозволяють будувати ефективне спілкування згідно з метою та умовами міжособистісної взаємодії.

Наголошуємо на тому, що сукупність комунікативних умінь і навичок

використання соціокультурних правил і установок організує комунікативну діяльність і перетворюється на комунікативний досвід особистості.

Відповідно до завдань дослідження необхідним постає виокремлення поняття «розвиток комунікативної культури».

Термінологічний аналіз цієї дефініції базується на тлумаченні її складників – «розвиток» і «комунікативна культура» – у змістовому поєднанні. Сутність наукової категорії «комунікативна культура» розглянуто вище, тож звернемося до загально визнаного трактування терміна «розвиток». У словнику української мови «розвиток» визначається як «розгорнутий у часі процес кількісних та якісних змін в організмі та психіці людини, її мисленні, почуттях і поведінці, що є результатом біологічних процесів в організмі та впливів навколишнього середовища» [93, с. 1123].

На нашу думку, наведене трактування дозволяє актуалізувати розуміння розвитку як якісної та структурної зміни явища, що вивчається в контексті фізичних, психологічних і соціальних перетворень.

Уважаємо, що розвиток комунікативної культури – це процес і результат структурно-рівневих змін її взаємопов'язаних компонентів під впливом оптимізації зовнішніх умов та внутрішніх чинників, що є основою адекватності, успішності, індивідуальної своєрідності комунікації особистості.

Результати дослідження сутності зазначених вище понять у системі сучасного наукового знання детермінують розуміння розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ як складника цілісного процесу особистісного розвитку дитини з урахуванням своєрідності її досвіду, ціннісних орієнтацій, мотиваційної та чуттєвої сфери, особливостей особистісних якостей, що корелюють із характеристиками її комунікативної діяльності. Вікові особливості комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку змістовно розкрито у п. 2.1 дисертаційної роботи.

Узагальнюючи зміст дисертаційних робіт сучасних науковців, зазначимо, що проблему розвитку та формування комунікативної культури розглянуто за

специфікою об'єкта дослідження:

– у дисертаціях, у яких висвітлюються умови розвитку (формування) комунікативної культури фахівців різних сфер діяльності (майбутнього юриста в процесі професійної підготовки (А. Білоножко), студентів у медичних коледжах Великої Британії та США (Ю. Козаченко), майбутніх фахівців туристичної сфери (І. Кухта)). Цінними для нашого дослідження є роботи, предметом вивчення яких є розвиток (формування) комунікативної культури педагогів (майбутнього вчителя музики (А. Зайцева), майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах (Л. Руденко), майбутніх учителів засобом педагогічної риторики (І. Татаріна), майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет (О. Ясько) та ін.) (див. додаток А3);

– у дисертаціях, у яких висвітлюються умови розвитку (формування) комунікативної культури учнівської молоді (комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля (Т. Гончар), комунікативної культури особистості школяра (О. Корніяка), соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи в позаурочній діяльності (В. Тернопільська), комунікативних якостей молодших школярів в аматорському театральному колективі (О. Губа), активної комунікативної позиції учнів основної школи засобами імітаційно-ігрового навчання (Д. Щербина), культури міжособистісних взаємин молодших школярів у процесі фізичного виховання (Н. Ольхова-Марчук), соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі (А. Тадаєва)) (див. додаток А3).

Аналіз наукової літератури показав, що в соціально-педагогічній науці проблема розвитку комунікативної культури особистості не набула значного поширення, що дає підстави для подальшого дослідження цієї багатогранної проблеми.

Отже, комунікативна культура є складною, інтегрованою та поліфункційною категорією, що розглядається через низку пов'язаних,

суміжних і підпорядкованих понять. Структуру комунікативної культури представлено аксеологічним, знаннєвим, емоційним, поведінковим компонентами, кожний з яких детермінує гармонійний розвиток особистості через взаємодію з реальним соціальним середовищем і самим собою.

Представлений у цьому підрозділі дослідницький матеріал є підставою для визначення сутності та змісту соціально-культурної ситуації розвитку особистості дитини в освітньому просторі інтернатного закладу, яка з необхідністю потребує обговорення проблеми організації особливого соціально-педагогічного впливу, що буде розглянуто в наступному підрозділі.

1.2. Сутність соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини в освітньому просторі загальноосвітніх шкіл-інтернатів

Цей підрозділ присвячено визначенню сутності та змісту соціально-культурної ситуації розвитку особистості дитини в освітньому просторі загальноосвітньої школи-інтернату та обговоренню проблеми соціально-педагогічного супроводу в контексті особистісно зорієнтованої парадигми освіти.

В основі вихідних позицій дослідження використано положення нормативних документів, спрямованих на поліпшення становища дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (укази Президента України «Про затвердження комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної реабілітації в суспільстві» (1998 р.), «Про додаткові заходи щодо забезпечення виконання Національної програми «Діти України» на період до 2010 р.» (1998 р.), постанова Кабінету Міністрів України «Про поліпшення матеріального забезпечення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (1998 р.).

Останнім часом на державному та міжнародному рівнях відбувається зміцнення статусу дитинства в суспільстві, про що свідчить поява таких законодавчих документів, як Національна програма «Діти України»,

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про охорону дитинства», «Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей», Положення про загальноосвітній навчальний заклад та інші законодавчі акти України, постанови Верховної Ради України, акти Президента України, прийняті відповідно до Конституції та законів України, Кабінету Міністрів України, накази МОН, інших центральних органів виконавчої влади, рішення місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування. Так, згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті вдосконалення системи освіти й виховання відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей і створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини та її успішному навчанню [279].

У Законі України «Про загальну середню освіту» визначено завдання, виконання яких сприяє якісним змінам у галузі освіти, обґрунтуванню мети, змісту, методів навчання та виховання, які сприяли б формуванню соціально активної особистості: виховання громадянина України; формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей і обдарувань, наукового світогляду; виконання вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, підготовка учнів (вихованців) до подальшої освіти і трудової діяльності; виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини і громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини і громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй тощо [169].

Загальновідомо, що загальна середня освіта є головною, центральною ланкою в системі освіти України, головними завданнями якої є: створення сприятливих умов для розумового, морального, естетичного й фізичного розвитку особистості; формування наукового світогляду; засвоєння учнями системи наукових знань про природу, суспільство, людину, її працю, прийоми самостійної діяльності. Загальна середня освіта забезпечує всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, трудову підготовку, професійне самовизначення, формування загальнолюдської моралі, засвоєння визначеного суспільними, національно-культурними потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство й виробництво, екологічне виховання, фізичне вдосконалення [166].

З метою реалізації цих цивілізаційних завдань створюється система закладів освіти (дошкільна освіта; повна загальна середня освіта; позашкільна освіта; спеціалізована освіта; професійна (професійно-технічна) освіта; фахова передвища освіта; вища освіта; освіта дорослих, зокрема післядипломна освіта), які виконують функцію забезпечення набуття молодим поколінням якостей, що дозволяють їм при переході в категорію дорослих повноцінно жити в нинішніх суспільних умовах. На сучасному етапі розвитку нашої країни в цій системі чинне місце займають заклади інтернатного типу, серед яких специфічну місію виконують загальноосвітні школи-інтернати [159, с. 1008].

В умовах сучасних реалій особливої актуальності набуває проблема успішної соціалізації особистості в закладах інтернатного типу, які були і є формою поєднання громадського та сімейного виховання дітей і підлітків; «школою життя» й активної підготовки до трудової діяльності; засобом запобігання девіантної та делінквентної поведінки, педагогічної та соціальної реабілітації вихованців.

Слово «інтернат» (від лат. слова «internus») означає «всередині», «внутрішній». Інтернат за словником української мови визначається як «гуртожиток для учнів і студентів навчального закладу; закритий шкільний заклад, у якому учні навчаються та живуть» [360, с. 38].

У сучасній Україні державою створено такі типи закладів інтернатного типу загальної середньої освіти: школи-інтернати, НВК, зокрема інші навчальні заклади: загальноосвітні, спеціальні, санаторні, для обдарованих та талановитих дітей; будинки дитини, дитячі будинки, будинки-інтернати для дітей та молоді, соціальні центри матері й дитини, соціальні гуртожитки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, школи та училища соціальної реабілітації, притулки для дітей, центри соціально-психологічної реабілітації дітей, приймальники-розподільники для дітей [174].

За Наказом Міністерства освіти і науки України та Міністерства України у справах сім'ї, дітей та молоді від 21 вересня 2004 р. № 747/460 «Про затвердження Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування», інтернатними закладами називаються дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати всіх типів і форм власності для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. В інтернатних закладах діти перебувають від трьох років до здобуття базової чи повної загальної середньої освіти, а в разі необхідності – до повноліття, на повному державному утриманні за рахунок коштів відповідних бюджетів та інших, не заборонених законодавством джерел фінансування.

Узагальнення нормативних документів системи освіти України дає можливість зазначити, що вона перебуває у стані багатовекторного реформування, сприйняття якого суспільством є неоднозначним і викликало широкий діапазон позитивних і негативних оцінок. Найбільш суперечливим аспектом запропонованих змін є трансформація інтернатних навчальних закладів, що передбачає передусім деінституалізацію як поступовий перехід від інституційного до сімейного догляду дитини, посилення ролі сім'ї як найкращого середовища для її розвитку [406].

Погоджуємося з поглядами Н. Гордієнко, яка підтримує положення про пріоритет сім'ї, але пропонує враховувати особливості країни, насамперед ментальність населення та низький рівень його матеріального становища,

передчасність масштабного переходу вихованців шкіл інтернатів до загальноосвітніх навчальних закладів (через невичерпаність соціалізаційного потенціалу інтернатів; через економічну, культурну й кадрову незабезпеченість такого переходу) та зазначає, що «...крім того, піддається сумніву доцільність ліквідації навчальних закладів, які протягом десятиліть акумулювали значний досвід корекційно-розвивальної й освітньо-реабілітаційної роботи із сиротами, соціальними сиротами, дітьми з особливими потребами, дітьми з неблагополучних сімей, кількість яких, на жаль, в Україні не зменшується внаслідок складної соціально-економічної ситуації» [123].

Отже, як зазначив сучасний дослідник В. Покась, «у першому наближеному вигляді інтернатна освіта постає як вияв гуманізму, гуманного ставлення до людини, гуманістичною філософією, опрацьованою людством впродовж історії. Ідея інтернатної освіти базується на сприйнятті її як вияву гуманістичної філософії державної освітньої політики» [310, с. 236].

Безумовно, інтернатна освіта – це вищий гуманістичний прояв розвитку суспільства. Але, як свідчать дані міжнародних і національних досліджень останніх років, більшість європейських країн визнала: якими б ефективними не були інтернатні заклади для дітей-сиріт та дітей, які залишились без батьківського піклування, продовження їх використання (насамперед великих, ізольованих закладів) не забезпечить належного розвитку й самореалізації дитини [200, с. 79; 310, с. 236].

Діяльність інтернатних закладів освіти в сучасному соціально-педагогічному науковому дискурсі досліджується за такими напрямками:

– історичний аспект становлення системи закладів інтернатного типу (А. Аблятипов [1], В. Бондар [77], В. Покась [311], Т. Харук [424], Л. Цибулько [429], М. Черепаня [434] та ін.);

– особливості соціально-педагогічної роботи в закладах інтернатного типу (С. Архипова [17], В. Вінс [98], Н. Гриднєва [129], О. Караман [194], С. Курінна [237], М. Рудь [129], Н. Рябцева [338], С. Харченко [425] та ін.);

– педагогічні умови соціального захисту дітей у закладах інтернатного

типу (Л. Кальченко [188] та ін.);

– організація виховної роботи у школі-інтернаті (Б. Кобзар [203], С. Коношенко [216], О. Кузьміна [232] та ін.);

– організація соціально-педагогічної профілактики в школі-інтернаті (А. Макаренко [254], О. Товстуха [398], Т. Фатєєва [409] та ін.);

– соціально-педагогічна реабілітація в умовах загальноосвітнього закладу інтернатного типу (Л. Канішевська [190], Н. Коношенко [215], С. Коношенко [216], В. Нечипоренко [282] та ін.);

– підготовка педагогів до роботи в закладах інтернатного типу (В. Балакірєва [24], Ю. Кахіані [198], С. Когут [206], Л. Куторжевська [238] та ін.).

У науковій літературі зміст поняття «школа-інтернат» найчастіше подано як загальноосвітній навчальний заклад, що забезпечує виховання, навчання та соціальну адаптацію дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [312].

Школу-інтернат у науковій літературі визначають як загальноосвітню школу, у якій діти навчаються й живуть (С. Гончаренко) [122, с. 366]; загальноосвітній навчальний заклад із частковим або повним державним утриманням дітей, які потребують соціальної допомоги (О. Березюк, О. Власенко) [35, с. 106]; державну установу, яка забезпечує утримання, освіту, навчання, розвиток та виховання дітей-сиріт та дітей, які позбавлені батьківського піклування, шкільного віку, а також дітей, які мають вади в розвитку та навчанні (В. Покась) [311, с. 238]; звичайний навчально-виховний заклад, який працює за загальноприйнятими навчальними планами та програмами, у своїй діяльності керується тими самими освітніми завданнями, що й масові школи (В. Балакірєва) [24, с. 228]; загальноосвітній заклад із цілодобовим перебуванням учнів, створений з метою виховання дітей, формування у них навичок самостійного життя й різнобічного розвитку творчих здібностей (О. Гурська, Л. Мироненко) [138, с. 103].

Погоджуємося з думкою дослідниці В. Маслової, яка зазначила, що

загальноосвітні школи-інтернати – це передусім звичайні заклади виховання, які у своїй діяльності керуються тими самими завданнями, що й усі загальноосвітні школи України, що дає підстави з позицій системного підходу розглядати загальноосвітню школу-інтернат як соціально-педагогічну систему [260, с. 123 – 124].

Узагальнюючи досвід науковців А. Бондарчук [198], Н. Вишнівської [97], О. Гурської [138], Л. Канішевської [190], Ю. Кахіані [198], С. Коношенка [216], О. Кузьміної [232], С. Курінної [237], Л. Мироненка [138], А. Наточого [278], С. Харченка [425] та ін. і власний педагогічний досвід, зазначимо, що організація та здійснення соціально-педагогічної діяльності в закладах інтернатного типу мають характерні риси, наслідками якої є певні адміністративні, організаційно-методичні, психологічні та педагогічні особливості та недоліки (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Особливості та недоліки
освітнього процесу загальноосвітньої школи-інтернату**

Особливості	Недоліки
заклад закритого (напівзакритого) типу	гальмує процеси психічного й соціального розвитку учнів, породжує ізоляваність дитини від різноманітних відносин
повне державне забезпечення	позиція утриманця щодо інших
наявність допоміжної програми навчання	уніфікація навчальних програм, які не враховують проблем розвитку дітей, обумовлених відсутністю сім'ї
наявність учителів, вихователів, соціального педагога, практичного психолога, медичного працівника та ін.	часта зміна персоналу
цілодобове перебування вихованців (доба, тиждень, місяць, навчальний рік)	обмеженість сфери спілкування з іншими людьми та сфер реалізації засвоєння соціальних норм і досвіду

специфічний склад вихованців (діти-сироти; діти, відібрані в батьків за рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав чи засуджені, визнані недієздатними; підкинуті та безпритульні діти та ін.)	своєрідний мікроклімат, особливості міжособистісних взаємовідносин
особлива організація життя й побуту; регламентація життєдіяльності вихованців	відсутність вільного приміщення для усамітнення
система навчально-виховної роботи, єдність педагогічного процесу та впливу на вихованців і в урочний, і позаурочний час	масовий, колективний, «тотальний» характер виховання
наявність великих владних можливостей педагогів, що пов'язано зі специфікою закритого (напівзакритого) навчального закладу	нерівноправність сторін, жорстка регламентація спілкування, що не сприяє виникненню позитивного емоційного тону
відсутність індивідуального підходу до дітей	надмірна опіка й покроковий контроль за вихованцями
велика кількість однолітків	призводить до емоційного напруження, підвищеної збудливості, тривожності, що підсилює агресію вихованця

Підкреслимо, що кожна зазначена особливість функціонування загальноосвітньої школи-інтернату корелює з конкретним негативним проявом організації й здійснення соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз соціально-педагогічних досліджень з проблеми дозволяє визначити основні завдання загальноосвітніх шкіл-інтернатів різних типів на сучасному етапі:

- забезпечення утримання, виховання та навчання дітей, які потребують соціальної допомоги (не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї);
- розвиток природних здібностей, обдарувань, творчого мислення

вихованців;

- здійснення диференційованої та професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості;

- створення умов для фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців;

- сприяння засвоєнню освітніх програм, навчання й виховання в інтересах особистості, суспільства та держави;

- сприяння засвоєнню учнями норм громадянської етики та загальнолюдської моралі, міжособистісного спілкування, основ гігієни та здорового способу життя, початкових трудових умінь і навичок;

- соціальний захист, медико-психолого-педагогічна реабілітація та соціальна адаптація вихованців;

- охорона прав та інтересів вихованців; підготовка дітей до самостійного життя;

- формування соціально зрілої особистості; забезпечення системного кваліфікованого психолого-медико-соціально-педагогічного супроводу з урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку учнів [312; 190].

Сучасні школи-інтернати реалізують основні соціально-педагогічні функції, що висвітлено у відповідних наукових дослідженнях С. Архипової [16], Л. Канішевської [190], А. Капської [193], О. Караман [194], О. Карпенко [196], С. Коношенко [216], С. Курінної [236], О. Товстухи [398], С. Харченка [425] та ін.:

- організаторську (структурування, планування, розподіл різних видів діяльності, координація роботи з різними соціальними інститутами тощо);

- прогностичну (прогнозування та проєктування процесу життєдіяльності вихованця; моделювання ситуацій і розробка спеціальних програм надання адресної допомоги тощо);

- охоронно-захисну (відстоювання прав та інтересів (соціальні, правові, економічні, медичні, психологічні, педагогічні тощо) дітей на основі

державного та міжнародного законодавств);

– компенсаторну (створення умов, максимально наближених до сім'ї; комфортної атмосфери; відносин, які ґрунтуються на любові, довірі, підтримці, прийнятті тощо);

– реабілітаційну (зміна та вдосконалення якостей особистості, особливостей життєдіяльності; заповнення прогалин у навчанні; поліпшення стану здоров'я; формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, страху, провини, психологічних комплексів дитини тощо);

– попереджувально-профілактичну (виявлення, запобігання та обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації вихованців тощо);

– допомоги та підтримки, або соціально-терапевтичну (організація допомоги у вирішенні труднощів, здійснення підтримки за умови появи особистих проблем, вчасне подолання кризових ситуацій тощо);

– залучення вихованців до праці та допомога у професійному самовизначенні (залучення до самообслуговування, суспільно корисної, продуктивної праці; проведення бесід, професійно зорієнтованих занять; профінформація, профконсультація; формування професійно важливих якостей тощо) тощо.

Численні педагогічні та психологічні дослідження (О. Антонова-Турченко [13], О. Балакірева [96], Н. Вишнівська [97], В. Вінс [98], Л. Волинець [370], Н. Комарова [370], Л. Кузьменко [228], А. Наточій [278], О. Яременко [96] та ін.) доводять, що діти, які виховуються в інтернатних закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, помітно відрізняються від своїх ровесників, причому ці діти не гірші й не кращі від тих, хто виховується в сім'ях, – вони просто інші.

Так, О. Поляновська, характеризуючи дітей інтернатних закладів, відзначає, що «вони відстають у своєму психічному розвитку, мають низьку пізнавальну активність, у них не сформувалися пізнавальні інтереси, рівень їхніх знань також значно нижчий порівняно з учнями загальноосвітньої школи»

[315]. На думку М. Донник, діти, позбавлені батьківського піклування, що виховуються в закладах інтернатного типу, характеризуються «досить невисоким рівнем розумового, психічного, фізичного розвитку; бажають кращого показники розвитку особистості, спостерігаються порушення статевої ідентифікації, з'являється схильність до вживання наркотиків, алкоголю й куріння» [146]. О. Антонова-Турченко [13], В. Балакірева [24], Я. Гошовський [125], П. М'ясоїд [252] вважають, що специфічними ознаками розвитку дітей-сиріт є: переважно образний тип мислення, ситуативна вмотивованість, орієнтація на зовнішній контроль, звужений психологічний час і простір («тут і тепер»), неприйняття себе, негативний еталон у статевому розвитку, негативне ставлення до «чужих», труднощі у встановленні й підтримці контактів з іншими, споживацьке ставлення до суспільства, складнощі адаптації до культури та легкість пристосування здебільшого до асоціальних субкультур [24].

Наукові дослідження вчених, педагогів-практиків (О. Дорогіна [147], Л. Канішевська [190], Б. Кобзар [203], І. Козубовська [147], І. Лангмейер [241], З. Матейчек [241], А. Толкачова [399], О. Шелевер [442] та ін.) та власний досвід надають можливість визначити специфіку особистісного розвитку школярів шкіл-інтернатів:

– наявність симптомокомплексу: 1) «тривога відносно дорослих» (занепокоєння і непевність дитини в тому, чи цікавляться нею дорослі, що виявляється в надмірному бажанні спілкуватися з педагогом, постійно привертати його увагу – активно вітається, охоче виконує доручення, докучає розмовами, демонструє дружелюбність, намагається «монополізувати» вчителя, розповідає вигадані історії про себе, бурхливо реагує в ситуаціях неувagi до себе), 2) «ворожість відносно дорослих» (прояв різних форм неприйняття дорослих, які свідчать про початок ворожості, депресії, підвищеної вразливості, схильності до нервових зривів, грубості у спілкуванні (мінливість настрою, нетерплячість у спільній діяльності, упертість, уразливість) або відкриту ворожість з елементами асоціальної поведінки (вulgарна мова, розповіді,

малюнки, псування громадської та особистої власності, негативна реакція на зауваження, брехливість, погляд «спідлоба», непристойна поведінка) [381]. Супутніми ознаками негативного симптомокомплексу є: пізнавальна обмеженість, індивідуалізм, корисливість, пристосовництво, агресивність, жорстокість;

– наявність деприваційного синдрому (діти, які проживають разом, можуть жорстоко поводитися зі своїми ровесниками або дітьми, молодшими за віком, це викликано нереалізованою потребою в любові та визнанні, емоційно нестабільним становищем дитини, яка позбавлена батьківського піклування, що призводить до психічної (від незначних відхилень, які не виходять за межі нормальної емоційної картини, до дуже грубих порушень розвитку інтелектуальної та особистісної сфери), сенсорної (збіднення оточення, його звуження), соціальної (зменшення комунікативних зв'язків з іншими людьми), емоційної (зниження емоційного тону під час взаємодії з персоналом інтернатного закладу) депривації. Характерними рисами деприваційного синдрому є агресія, депресія, страхи, інтелектуальні розлади різного ступеня тощо [399; 442]).

Відтак, дослідники Й. Лангмейєр [241], З. Матейчек [241], А. Толкачова [399] та ін. зазначають, що у дітей, які перебувають в умовах загального утримання, можливо формування різних типів депривованої особистості: «пригнічений» (пасивність, апатичність, інколи таких дітей відносять до групи розумово відсталих), «соціальної провокації» (контрастні емоційні прояви), «гіперактивний» (легкість вступу в контакт, різко виражена тенденція демонстративної поведінки, яскрава зацікавленість усім навколишнім, що сприймається самими дітьми як гра, забава), «добре пристосованої дитини» (компенсаторна поведінка: наявність аутичних тенденцій, нарцисизму) тощо. Причиною та наслідками для всіх видів депривації є насамперед дефіцит спілкування, який зумовлює розвиток неадекватної побудови моделі соціально-комунікативного розвитку.

Акцентуємо увагу та тих особливостях соціально-комунікативного

розвитку дітей, що безпосередньо стосуються проблеми дослідження та обумовлюють визначення умов реалізації особливого соціально-педагогічного підходу:

– наявність інтелектуальної пасивності (обмежений обсяг знань і уявлень про навколишній світ; послабленість або несформованість, нерозвиненість пізнавальних процесів, окремих психічних функцій, зумовлених порушенням психічного розвитку; відставання у формуванні розумових операцій, недорозвиток усіх сторін мовлення, невміння вирішувати напружені ситуації, підвищена залежність від ситуації [192]). Характерними рисами є відсталість у навчанні, педагогічна занедбаність;

– наявність гіпертрофованої потреби у спілкуванні (контакти з однолітками виражені слабо, вони дуже одноманітні, малоемоційні, зводяться до простих звернень і вказівок; відсутність емпатії (співчуття, співпереживання, вміння та потреби розділити свої переживання з іншою людиною); контакти поверхові, нервові та спішні (діти вимагають уваги до себе, але й одночасно її відкидають); невміння поводитися так, щоб до них ставилися з увагою та любов'ю; глибока фрустрованість потреби в інтимно-особистісній формі спілкування з дорослими. Характерним щодо спілкування є займання стосовно інших негативної позиції, агресія до дорослого, переживання власної непотрібності, втрати своєї особистісної цінності та цінності іншої людини [24; 146];

– наявність феномену «Ми» (охорона один одного, але всі разом шукають вигоди від оточення). Характерним є формування своєї психологічної позиції «ми» (вихованці інтернату) та «вони» (суспільство за межами закладу) [146];

– наявність порушення соціальної адаптації (зниження активності, що веде до апатії та більшого інтересу до речей, ніж до людей, або гіперактивність із відходом в асоціальну та кримінальну поведінку, або тенденція поводитися зухвало в суспільстві, намагаючись привернути до себе увагу, не вміючи створити міцні емоційні зв'язки [96]);

– наявність позиції утримання («нам повинні», «дайте») (відсутні ошадливість і відповідальність, домінування нижчих мотивів при постановці мети, невміння продумувати засоби для виконання дій, вузькість інтересів та їхня нестійкість [62];

– наявність орієнтиру на «подібну істоту свого виду», тобто потреба в постійно значущій фігурі, природно якою є мати або батько (відсутність прихильності та необхідність постійно пристосовуватися призводять до зниження активного ставлення до життя), відсутність соціально значущих цінностей та орієнтирів, зростання конформізму (схильність уникати прийняття самостійних рішень, пасивність, пристосовницька орієнтація до запропонованих стандартів оцінок та поведінки) [31];

– наявність порушення емоційно-вольового розвитку (виникнення «вивченої безпорадності», що призводить до апатії, депресії, уникнення нових ситуацій і контактів із новими людьми, браку допитливості та ініціативи; самотності, що виявляється в судженнях «Я нікому не потрібен», «Мене ніхто не любить», «Ніхто мене не розуміє» тощо та призводить до конфліктних ситуацій із учителями й однокласниками, втрати навчальної мотивації з позиції «ізольованих» і «відкинутих» тощо [345]. Характерним є нерозуміння емоційного стану іншої людини, неспроможність до створення конструктивних соціальних контактів і міжособистісних відносин;

– наявність самовиправдання після порушення правил і норм (моральне виправдання: неприпустима (за інших обставин) форма поведінки стає засобом досягнення цілей); підміна понять (вчиняючи незаконні дії, діти не мають відчуття докорів сумління, усвідомлення наслідків); вигідне порівняння (погані вчинки на фоні ще жахливіших дій виглядають необразливими внаслідок вигідного порівняння); перекладання відповідальності (спокійно поступатися своїми моральними принципами, якщо авторитетніші особистості схвалюють їхню позицію і беруть на себе відповідальність за наслідки); розподіл відповідальності (присутність інших людей призводить до зниження в суб'єкта почуття відповідальності, яке розподіляється між усіма учасниками події);

ігнорування або перекручування наслідків (нехтування негативними наслідками своєї поведінки, не звертання уваги на шкоду, яку завдали тим, хто поруч); дегуманізація (знецінювання іншої людини підвищує ступінь припустимої жорстокості без ризику самозвинувачення); приписування провини (здатність розтлумачити зовнішність, манеру поведінки чи слова своєї жертви так, що це дасть (суб'єктам насильства) змогу виправдати свої негожі дії, які буцімто були спровоковані жертвою тощо [147]). Характерним є агресія стосовно іншої людини, зростання рівня ризику в поведінці, жорстоке поводження з людиною, до якої ставляться як до неповноцінної тощо;

– наявність госпіталізму – синдрому патології дитячого психічного й особистісного розвитку (гальмування інтелектуального й емоційного розвитку, спотворення «Я»-концепції, руйнування фізичного благополуччя). Характерними є втрата уваги, млявість, апатичність, підвищена сонливість, м'язовий гіпотонус, відхід від контактів з іншими (відсутність здорового спостереження, поворотів «на голос», «гудіння» у відповідь на ласку дорослого), слабкий плач тощо [241].

Зрозуміло, що проаналізовані особистісні характеристики, які певною мірою формуються в умовах сімейної депривації, потребують визначення особливої ефективної практико зорієнтованої парадигми медичного, психологічного, соціально-педагогічного супроводу дитинства.

Звертання багатьох сучасних учених (І. Бех [40], І. Зязюн [179], О. Кононко [214], К. Крутій [226], І. Липський [244], І. Рогальська [331], І. Семененко [349], В. Слободчиков [359] та ін.) до феномену супроводу не є випадковим. У науковий простір це поняття увійшло слідом за поняттями психологічної й соціальної допомоги та підтримки, що обумовлено проникненням до освітнього простору ідей гуманістичної філософії та психології: розуміння людини як творця власного життя, здатності людини до саморозвитку та особистісного зростання, унікальності кожної людини (дитини).

Парадигма супроводу дитинства своєю появою у педагогічній теорії та

практиці багато в чому завдячує утвердженню особистісно зорієнтованої моделі освіти. Як наголошує з цього приводу І. Бех, «у руслі цієї виховної моделі утверджується культурологічний підхід до освіти, яка розуміється як цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес долучення особистості до культури, у ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління й розвиток його відповідно до сучасних реалій» [40, с. 13 – 14].

Найважливішими складовими гуманізації освіти сучасними вченими визнаються: гуманістичне осмислення основних функцій освіти; гуманізація сьогоденного життя кожної дитини; втілення гуманістичних засад у загальну організацію системи освіти та її подальшу розбудову; любов і повага до дітей з боку педагогів; стимулювання розвитку суб'єктних якостей дитини; запровадження в освітній процес діалогічної технології; виховання дітей у дусі гуманістичних цінностей; визнання педагога й дитини суб'єктами гуманістично зорієнтованої освіти [74].

Розробка особистісного підходу в освіті – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена передусім тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі й одночасно – суб'єктом перетворення цього світу й самої себе. Серед спеціалістів набуває все більшого визнання думка, що всебічне дослідження процесів розвитку особистості – це фундаментальна комплексна наукова проблема, яка вимагає міждисциплінарного підходу. У цьому контексті особистісний підхід розглядається як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку. Іншими словами, особистісний підхід – це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною науками закономірностей, функціонування та розвитку особистості.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово

обґрунтовувалися в дослідженнях таких відомих психологів і педагогів, як Ш. Амонашвілі [7], О. Асмолов [18], І. Бех [40], О. Газман [107], О. Запорожець [172], Г. Костюк [223], В. Сухомлинський [385] та ін.

Особистісно зорієнтований підхід в освіті розглядається сучасними вченими як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, що забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини й на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах функціонування системи освіти [40; 308; 359].

Зазначимо, що особистісно зорієнтована освіта ставить перед педагогом такі завдання: забезпечити особистісний розвиток суб'єктності дитини, її інтелектуальний, духовно-моральний, фізичний розвиток, формування в її світогляді цілісної картини світу. Центральним моментом педагогічного керівництва за такого підходу більшість учених (І. Бех [40], Є. Бондаревська [74], І. Зязюн [179], В. Слободчиков [359] та ін.) вважає допомогу, підтримку, соціально-педагогічний захист. Створення умов для цілісного, гармонійного розвитку дитини в освітньому процесі є одним із пріоритетних напрямів діяльності освітнього закладу, що розглядає супровід як педагогічну дію заклику до особистісної взаємодії, передбачає ставлення до дитини не лише як до об'єкта засвоєння знань і вмінь, а й як до суб'єкта спілкування, співпраці, співдружньої діяльності, розширення прав дитинства, надання свободи і права на власний вибір.

Соціально-педагогічний супровід є однією з центральних наукових категорій нашого дослідження. Вихідною логічною конструкцією окресленої проблеми є: супровід – психологічний супровід – педагогічний супровід – соціальний супровід – соціально-педагогічний супровід. Звернемося до змістового аналізу кожного поняття окресленої конструкції.

Поняття «супровід» увійшло в життя вітчизняної педагогічної спільноти в першій половині 90-х років ХХ ст. Проведений ретроспективний аналіз

становлення педагогічного супроводу (підтримки) як альтернативної педагогічної позиції дозволив виділити чотири основних етапи (див. табл. 1.2). Уведення самого терміна «супровід», як зазначила А. Богуш, не є заміною ним класичних понять (допомога, підтримка, співробітництво, взаємодія), не будь-яка форма допомоги (а тим більше забезпечення), а зазначення підтримки, в основі якої максимальне збереження свободи та відповідальності суб'єкта за вибір варіанта вирішення актуальної для нього проблеми [69].

Таблиця 1.2

**Етапи становлення педагогічної підтримки
(за О. Газманом [107])**

Часові рамки етапу	Стисла характеристика	Педагогічна підтримка в загальній системі педагогіки
До XIX ст.	Поява перших прецедентів педагогічної підтримки	Підтримка не виділяється як самостійна педагогічна діяльність, а розцінюється як частина загальної професійної діяльності педагога
Кінець XIX ст. – 80-ті роки XX ст.	Розробка освітніх моделей, орієнтованих на саморозвиток дитини	Педагогічна підтримка – це особлива діяльність педагога, орієнтована на особистісний розвиток дитини в ситуації вирішення нею проблеми
Кінець 80-х – початок 90-х рр. XX ст.	Поява та обґрунтування цілісної концепції педагогічної підтримки	
Кінець XX ст. – сучасний період	Розробка принципів, прийомів і методів педагогічної підтримки	

В інформаційно-довідникових джерелах «супровід» визначається як «дія» за дієсловом «супроводжувати»:

– дія за значенням супроводжувати, супроводити кого, чого – разом із ким-, чим-небудь; у чиємусь товаристві; в оточенні когось, чогось; під охороною, конвоєм кого-, чого-небудь (Словник української мови [360]);

– те, що супроводить яку-небудь дію, явище (Тлумачний словник української мови [183]);

– дія зі значенням «іти поруч» (Великий тлумачний словник сучасної української мови [93]);

– іти, їхати разом з кимось як супутник або поводитир (Тлумачний словник російської мови [407]).

Розмаїття етимологічних тлумачень поняття «супровід» і авторська позиція дослідників проблеми спричинили множинність визначення його різними науковцями. У працях учених зазначено, що супровід – це:

– засіб включення індивіда у процес взаємодії з метою створення умов для саморозвитку, саморуху в діяльності всіх суб'єктів взаємодії (Е. Зеєр [175]);

– забезпечення умов для прийняття суб'єктом рішення (В. Зінченко [177]);

– допомога, в основі якої лежить збереження максимальної волі й відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанту вирішення актуальної проблеми (О. Казакова [186]);

– допомога суб'єкту у формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії, яку несе він сам, на засадах концепції вільного вибору як умови розвитку (К. Крутій [226]);

– особлива форма здійснення пролонгування соціальної і педагогічної допомоги в ситуації вибору нового способу життєдіяльності, що, на відміну від корекції, передбачає не виправлення недоліків і перебудову, а пошук прихованих резервів людини, покладання на власні можливості (О. Протас [324], Н. Угляренко [444], О. Шпак [444]);

– завжди взаємодія супроводжуваного й того, хто супроводжує (М. Рожков [332]).

Отже, у ситуації супроводу вчені виділяють три основні компоненти: той, кого супроводжують; той, хто супроводжує; шлях, який вони проходять разом.

Стає очевидним, що у визначенні поняття супроводу немає цілісного наукового опису. В силу неоднорідності й об'ємності цього поняття, а часто й

нечіткості предмета дослідження в ньому виділяються ознаки, що стосуються різних галузей наукового знання: педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології.

Залежно від конкретних запитів, проблем, потреб, цілей і завдань, професійної спрямованості в наукових дослідженнях виділяються такі види супроводу:

- психологічний, педагогічний, соціальний та медико-реабілітаційний (О. Глузман, Т. Подобєдова, О. Чуєва, В. Щекоłodкін [113]);

- технічний, педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, фізкультурно-спортивний, соціальний, професійно-адаптаційний (О. Безпалько [32]);

- психологічний, педагогічний, моніторинговий, методичний, соціальний, мовленнєвий, комунікативний тощо (А. Богуш [69]).

В аспекті досліджуваної проблеми розглянемо ті види супроводу (психологічний, педагогічний, соціальний, соціально-педагогічний), що дадуть можливість розкриття сутності соціально-педагогічної парадигми нашого дослідження.

Проблемам психологічного супроводу, соціально-психологічного супроводу, підтримки природних реакцій, процесів і станів особистості, психологічного супроводу природного розвитку присвятили психолого-педагогічні наукові праці І. Бех [40], М. Бітянова [42], О. Казакова [186], Є. Козирева [281], Л. Слободенюк [358], Н. Тонішева [400], Т. Чіркова [436] та ін. Психологічний супровід розглядають як:

- систему професійної діяльності психолога, спрямовану на усвідомлення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях шкільної взаємодії (М. Бітянова [42]);

- комплексний метод, в основі якого – єдність чотирьох функцій: діагностика суті виниклої проблеми; інформація про суть проблеми й шляхи її розв'язання; консультація на етапі ухвалення рішення й вироблення плану

вирішення проблеми; первинна допомога на етапі розв'язання проблеми (О. Казакова [186]);

– систему професійної діяльності педагога, психолога, скеровану на створення умов для позитивного розвитку взаємин дітей та дорослих в освітній ситуації, психологічний та психічний розвиток дитини з орієнтацією на зону її найближчого розвитку (Є. Козирева [281]);

– процес, як цілісну систему організаційних, діагностичних, корекційних і профілактичних заходів з обов'язковим урахуванням вікової психології, грамотно спрямовану роботу всіх категорій учасників навчально-виховного процесу (Л. Слободенюк [358]);

– позицію психолога щодо суб'єктів взаємодії, де основними принципами роботи є включення, участь, забезпечення (Т. Чиркова [436]).

Акцентуємо увагу на поглядах К. Крутій [226] щодо умов реалізації парадигми супроводу на основі психологізації освітнього простору, яку ми розуміємо як співвідношення всіх без винятку педагогічних і соціально-педагогічних упливів із закономірностями психічного розвитку особистості. Важливо, що в контексті концепції психологічного супроводу І. Бех називав центральним механізмом взаємодії особистісне спілкування педагога з вихованцем, спрямоване на зближення ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу [40].

Отже, сучасна психологічна наука надає ґрунтовне визначення поняття «психологічний супровід», пояснює його зміст і основні характеристики (безперервність, постійність, цілісність та взаємопов'язаність елементів), визначає спрямованість на з'ясування психологічних особливостей кожної особистості, зміцнення та збереження її психологічного здоров'я, надання їй необхідної допомоги з адаптації в інтегроване соціальне середовище. Такий супровід здійснюється психологами освітніх закладів, службою психологічної допомоги, управлінням соціальної адаптації та реабілітації тощо.

Подальша логіка дослідження вимагає вивчення особливостей педагогічного супроводу. При цьому методологічними підставами

педагогічного супроводу розвитку особистості в освітньому просторі є:

- особистісно зорієнтований підхід (Ш. Амонашвілі [7], І. Бех [40], О. Дубасенюк [152], К. Роджерс [464], В. Сухомлинський [384] та ін.);
- антропологічна парадигма в психології і педагогіці (Б. Ананьєв [8], О. Больнов [453], М. Боришевський [79], Л. Виготський [106], В. Гейтенко [111], К. Ушинський [408] та ін.);
- парадигма розвивальної освіти (В. Давидов [140], О. Дусавицький [153], Д. Ельконін [448] та ін.);
- теорія педагогічної підтримки (А. Богуш [69], О. Газман [107], К. Крутій [226] та ін.);
- проєктний підхід в організації супроводу (М. Бітянова [42], Л. Слободенюк [358] та ін.);
- компетентнісний підхід в освіті (О. Глузман [113], І. Зимня [176], С. Маркова [258], О. Овчарук [211], Л. Хоружа [427] та ін.).

Концепт «педагогічний супровід» у сучасній психолого-педагогічній науковій літературі висвітлено, на наш погляд, недостатньо, однак варто зазначити деякі аспекти його потрактування. Педагогічний супровід – це:

- механізм тривалої двосторонньої педагогічної взаємодії, до якої належать: суб'єктна позиція всіх учасників процесу; спільність і взаємореферентність, яка приймається та підтримується суб'єктами взаємодії; багатопроєктність; схожість інтерпретацій; адаптивність; переважне використання «м'яких» методів педагогічної взаємодії (М. Шакурова [438]);
- метод, що забезпечує створення умов прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору (суб'єкт визначається і як людина, що розвивається, і як система, котра розвивається) (Є. Казакова [186]);
- допомога суб'єкту при формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії, яку несе він сам (С. Маркова [258]);
- цілісна, системно організована педагогом діяльність підлітка, у процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови успішного

розвитку й соціалізації неформала в соціокультурному середовищі, прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору (В. Гейтенко, В. Пристинський [111]);

– навчально-виховна взаємодія, у ході якої людина діє за заздальгідь відомими нормами, а педагог створює умови для ефективного здійснення цієї дії (М. Данильчик [141]).

Інтеграція різних підходів до проблеми надає можливість визначити педагогічний супровід як комплексну технологію підтримки та допомоги дитині, що забезпечує створення оптимальних умов збагачення соціально-особистісного розвитку дитини в період дитинства та являє собою особливий вид організованої взаємодії супроводжувального й супроводжуваного зі зміною ціннісно-сміслових орієнтації і установок дорослих [23; 42; 180].

Розглянемо визначення соціального супроводу, які можуть бути використані в контексті нашого дослідження. Загальновідомо, що зміст цієї наукової категорії розглядається у двох основних напрямках: соціально-правовому (соціальний супровід як категорія соціальної політики) та соціально-педагогічному (соціальний супровід як категорія соціальної педагогіки).

У соціальній політиці потрактування сутності терміна «соціальний супровід» наведено в законах України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2017), «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2018) та визначається як вид соціальної роботи, спрямованої на здійснення соціальних опіки, допомоги та патронажу соціально не захищених категорій дітей та молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їхнього соціального статусу [167; 168].

В основі соціального супроводу лежить модель «ведення випадку» (соціальний працівник відповідає не тільки за організацію, а й за надання послуг конкретному клієнтові), яка активно використовується в США (case management) та у Великобританії (care management). За визначенням Суспільства Кейс-менеджменту Америки (Case Management Society of America),

case management, «робота з випадком», «соціальне супроводження» є процесом, «у якому поєднуються оцінка, планування, допомога й підтримка в отриманні послуг, що відповідають потребам здоров'я клієнта, здійснюються посередництвом спілкування та пошуку доступних ресурсів для досягнення якісних і рентабельних результатів» [137].

Соціальний супровід є досить новим поняттям у педагогічній науці, тому підґрунтям для його вивчення стали наукові дослідження відомих педагогів-класиків (Я. Корчак [222], В. Сухомлинський [384], К. Ушинський [408], С. Шацький [440] та ін.). Сучасні вітчизняні вчені визначають соціальний супровід як адекватну форму соціальної підтримки людини, яка потрапила в складну життєву ситуацію на будь-якому етапі її життєдіяльності (О. Безпалько [32], І. Зверєва [372], А. Капська [193], З. Кияниця [372], В. Кузьмінський [372], Ж. Петрочко [297], І. Пеша [300], Л. Пірог [327], А. Пшенічнікова [327], І. Трубавіна [401] та ін.).

У наукових дослідженнях зміст поняття «соціальний супровід» учені розкривають як:

- вид соціальної роботи з особою та сім'єю, які опинилися в складних життєвих обставинах, наслідки яких вони не можуть подолати самостійно, що передбачає надання комплексної індивідуальної соціальної допомоги (І. Пеша [300]);

- технологізовану практичну діяльність соціального працівника, що являє собою сукупність прийомів та операцій, які реалізуються у визначеному порядку, певній послідовності для досягнення певних змін у соціальному становищі та самопочутті клієнта (А. Пшенічнікова, Л. Пірог [327]);

- вид соціальної роботи, спрямованої на забезпечення оптимальних умов життєдіяльності сімей, дітей і молоді шляхом надання необхідних соціальних послуг, допомоги та здійснення відповідних заходів (О. Безпалько [32]; І. Зверєва [372], З. Кияниця [372], В. Кузьмінський [372]).

Характеризуючи соціальний супровід як вид соціальної роботи, зазначимо, що суб'єктами соціального супроводу є спеціалісти центрів

соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, об'єктами – окрема особа або сім'я, які опинилися у складних життєвих обставинах і потребують соціальної підтримки. Мета соціального супроводу – поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків і забезпечення виходу сім'ї або особи зі складних життєвих обставин, наслідки яких вони не в змозі подолати самостійно. Завдання – створення умов, за яких особа має змогу самостійно вирішувати власні життєві проблеми (соціальна підтримка особи у вирішенні проблем, організація самодопомоги, залучення та ефективне використання внутрішніх та зовнішніх ресурсів особи).

Отже, завершуючи аналіз змісту поняття «соціальний супровід», можемо стверджувати, що це вид соціальної підтримки, спрямований на забезпечення оптимальних умов для самостійного вирішення особою життєвих проблем.

Відповідно до мети дослідження перед нами постає потреба у визначенні соціально-педагогічного супроводу як специфічного виду соціальної, з одного боку, та педагогічної, з іншого, діяльності.

У теорії сучасної соціальної педагогіки зміст поняття «соціально-педагогічний супровід» розглядається як:

- комплекс превентивних просвітницьких, діагностичних і корекційних заходів, що спрямовані на проєктування і реалізацію умов, необхідних для успішної соціалізації супроводжуваного (А. Архипова [16]);
- підтримка особистості, у якої виникли труднощі особистісного чи соціального плану (М. Лазарева [240], Ю. Жданович [162]);
- соціально-педагогічна підтримка з позиції соціального захисту дітей, які опинилися в складній життєвій ситуації (Н. Бочкор [375], З. Гаркавенко [373], Є. Дубровська [375], О. Залеська [375], О. Карагодіна [373], О. Клименко [202], В. Панок [373], М. Соляник [365], А. Шапошнікова [373] та ін.);
- допомога, сприяння дитині в розвитку індивідуальності (С. Бадер [22], С. Коляденко [209], С. Курінна [236], В. Стрельцова [383], В. Тесленко [393], Н. Угляренко [444], С. Харченко [425], О. Шпак [444] та ін.).

Важливо, що, визначаючи поняття «соціально-педагогічний супровід»,

науковці виділяють діалектичну взаємодію його і з соціальним вихованням, і з соціальним навчанням. Безсумнівно, якщо супровід є чинником виховання, то виховання є цільовою функцією соціально-педагогічного супроводу. На думку вчених, супровід є засобом соціального навчання, проте соціальне навчання спирається на соціально-педагогічний супровід, що регулює соціальну практику дітей та молоді.

Щоб визначитися з власною позицією, освітніми орієнтаціями, усвідомити відмінності, що співіснують у просторі традиційного виховання та навчання та в парадигмі соціально-педагогічного супроводу, подаємо основні їхні характеристики, спираючись на наукові погляди відомих учених О. Асмолова [18] та О. Кононко [214] (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Порівняльний аналіз компонентів традиційної системи виховання та навчання й парадигми соціально-педагогічного супроводу

Традиційне виховання та навчання	Парадигма соціально-педагогічного супроводу
Мета	
Виховання всебічно розвиненої особистості за усталеним стандартом	Надання допомоги та підтримки в самоствердженні, саморозвитку, саморегуляції особистості, самовдосконаленні в різних ситуаціях її життєвого становлення та в прагненні до повноцінного життя
Засоби	
Приклад педагога, наказ (вимога й заборона), переконання, привчання й навчання, покарання й заохочення	Спільна діяльність, побудована на основі психологічних закономірностей особистості дитини та принципу свободи вибору
Роль та позиція педагога	
Педагог – учитель, інформатор, джерело істини та готових ЗУНів. Контролер, експерт, центральна провідна фігура. Позиція – зверху та в центрі, діти – внизу, навколо або навпроти	Педагог – партнер, помічник, співучасник. Посередник між зовнішнім та внутрішнім світом дитини, захисник. Позиція – поміж дітей, разом з ними, на рівні їхніх очей
Позиція дитини	
Об'єкт освітнього процесу	Суб'єкт освітнього процесу, суб'єкт життєдіяльності
Сфера активності педагога	
Організація освітнього процесу. Фіксація динаміки змін у вихованості та навченості дітей	Розкриття дитині її можливостей, створення освітнього розвивального середовища

Діяльність дитини	
Активно і прямо керована педагогом; зовнішньо вмотивована; переважає навчальна	Самостійна, вибіркова, практична, опосередковано (непрямо) керована педагогом з урахуванням віку, потреб та інтересів кожної дитини (різноманітна гра, спілкування тощо)
Середовище	
Одноманітне, однакове для всіх за змістом та впливом, статичне, інваріантне	Варіативне, розвивальне, співрозмірне; забезпечує свободу комунікації
Базові якості особистості	
Слухняність, пасивність, несамостійність, тривожність або агресивність, жорсткість	Активність, комунікабельність, самостійність, впевненість у собі, своєрідність, почуття власної гідності, людяність, відкритість

У загальному розумінні соціально-педагогічний супровід – це процес, що включає комплекс цілеспрямованих послідовних педагогічних дій, які допомагають людині зрозуміти життєву ситуацію, забезпечують їй саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається [209]; найважливіший компонент соціально-педагогічної діяльності, суть якого в посиленні позитивних і в нейтралізації негативних тенденцій у розвитку людини [332].

У соціально-педагогічних дослідженнях дітей та молоді, студіях вітчизняних учених проаналізовано окремі аспекти щодо трактування змісту поняття «соціально-педагогічний супровід»:

– соціально-педагогічний супровід дошкільника (В. Зінченко [177], І. Печенко [299], І. Рогальська [331] та ін.). Як уважає І. Рогальська, соціально-педагогічний супровід соціалізації становить процес особистісної взаємодії між тим, хто супроводжує, і тим, хто цього потребує, спрямований на актуалізацію соціального потенціалу дитини для її успішної соціалізації-індивідуалізації на засадах гуманістичної тенденції [331];

– соціально-педагогічний супровід школяра (С. Бадер [22], Т. Войцях [101], О. Михайленко [271], М. Рожков [332], А. Тадаєва [387]). Так, А. Тадаєва зазначила, що це вид соціально-педагогічної діяльності, спрямований на захист, допомогу та підтримку дітей молодшого шкільного віку в процесі їхньої

медіасоціалізації для успішного поступового розвитку їхньої соціальної компетентності [387]; С. Бадер розглядає це поняття як специфічну технологію допомоги дитині у вирішенні проблем та труднощів, що виникають на шляху її входження в широкий світ соціальних відносин [22];

– соціально-педагогічний супровід майбутніх педагогів (О. Будник [83], Г. Єфремова [161], Л. Жиліна [163], С. Коляденко [209], О. Протас [324], В. Стрельцова [383], Н. Углярєнко [444], О. Шпак [444] та ін.). Л. Жиліна зазначає, що соціально-педагогічний супровід є засобом адаптації студентів до освітнього середовища ЗВО й одночасно інтегративною технологією [163]; на думку Г. Єфремової, це процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних соціально-педагогічних дій, що допомагають особистості зрозуміти конкретну життєву ситуацію й забезпечують її саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається [161].

Зауважимо, що для обґрунтування змісту категорії «соціально-педагогічний супровід» визначальною умовою є врахування характеристик об'єкта, що супроводжується.

Зауважимо, що значення навантаження поняття «соціально-педагогічний супровід» цілком залежить від розуміння поняття «соціально-педагогічна діяльність» взагалі. Соціально-педагогічна діяльність, як зазначає М. Рожков, – це фахова допомога людині в її адекватній соціалізації, створення ефективних умов входження особистості в соціум і соціальні відносини [332]. Зауважимо, що мета соціально-педагогічної діяльності реалізується через такі завдання: формування соціальної компетентності (соціальне навчання); виховання комплексу якостей, необхідних для взаємодії з навколишнім соціальним середовищем (соціальне виховання); сприяння в подоланні труднощів соціалізації, проблем, що виникають у відносинах із навколишнім соціальним середовищем (соціально-педагогічний супровід).

Заслуговує на увагу висновок С. Коляденко, що соціально-педагогічний супровід не може бути супроводом взагалі, пасивним процесом «відстежування розвитку людини» [209]. Науковці Ю. Жданович [162], С. Коляденко [209],

М. Рожков [332] виділяють ідеальну мету соціально-педагогічного супроводу (адекватна соціалізація та розвиток індивідуальності людини, що завжди відбивається в персоніфікованих цілях досягнення кожною людиною більш високого рівня соціальності, що виявляється в її соціальному самовизначенні та розвитку її індивідуальності) та процесуальну мету (віддзеркалення в педагогічних засобах актуальних потреб особистості, що розвивається, на підставі яких особистість може вирішити особистісні проблеми).

Отже, мета соціально-педагогічного супроводу – забезпечення оптимальних соціально-педагогічних умов для повноцінного розвитку особистості людини, успішної соціалізації, формування загальнолюдських цінностей, подолання життєвих труднощів, надання допомоги та підтримки в самоствердженні, саморозвитку, саморегуляції, самовдосконаленні в різних ситуаціях її життєвого становлення та в прагненні до повноцінного життя.

Зазначимо, що соціально-педагогічний супровід розглядається як *цілісна діяльність, командна взаємодія педагогів, вихователів, батьків, практичних психологів, соціальних педагогів, медпрацівників та ін., що базується на суб'єкт-суб'єктному підході та передбачає активну позицію об'єкта й суб'єкта соціально-педагогічного впливу.*

На сьогодні в монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено певні взаємопов'язані рівні (макрорівень, мезорівень і мікрорівень), на яких відбувається соціально-педагогічний супровід (Л. Аксенова [5], В. Тесленко [393] та ін.). Зазначимо, що у практичному контексті соціально-педагогічний супровід дітей та молоді як один із напрямів реалізації соціально-педагогічної парадигми виховання може бути представлений на макрорівні (створення умов для підвищення ефективності соціально-педагогічного супроводу на законодавчому рівні, тобто вироблення державної політики в галузі виховання, її законодавчо-нормативної бази), мезорівні (соціально-педагогічний супровід через створення регіональних моделей і систем соціально-педагогічної підтримки, відповідних програм і проєктів), мікрорівні (орієнтація соціально-педагогічного супроводу на вирішення конкретної

проблеми супроводжуваного у процесі його соціалізації). Ці положення відображають реалізацію системного підходу щодо соціально-педагогічної діяльності, визначаючи її місце в системі соціальної політики, соціальної роботи та, зокрема, в системі освіти.

Відсутність єдиного тлумачення соціально-педагогічного супроводу призводить до того, що дослідники по-різному підходять до виокремлення виконуваних ним функцій. Узагальнення поглядів науковців О. Безпалько [32], С. Коляденко [209], О. Пожидаєвої [309], Ю. Сілявіної [354] та ін. дозволяє стверджувати, що в сучасних наукових працях виділено значну кількість функцій супроводу, які часто продовжують або частково дублюють одна одну. Так, О. Безпалько виокремлює діагностичну, прогностичну, правозахисну, консультативну, профілактичну, організаторську, координаційно-посередницьку функції, фандрейзингу (пошук додаткових ресурсів для вирішення соціально-педагогічних завдань) [32].

На підставі ґрунтовного аналізу проблеми вивчення основних функцій соціального педагога в загальноосвітньому закладі О. Пожидаєва здійснила спробу узагальнити їх: організаторська, правозахисна, діагностична, прогностична, консультативна, попереджувально-профілактична, корекційно-розвивальна, соціально-перетворювальна [309]. Водночас, Ю. Сілявіна пропонує такі функції соціально-педагогічного супроводу: освітня, стимулювальна, соціально-реабілітаційна, соціально-адаптаційна, нормативно-правова [354]. Ю. Жданович зазначає, що в основі соціально-педагогічного супроводу лежить єдність функцій, а саме: діагностична, інформаційна, консультаційна, оперативна, аналітична [162].

Найбільш широке коло функцій соціально-педагогічного супроводу висвітлено в дослідженнях С. Коляденко [209], яка зазначила, що вони, відображаючи мету цього процесу і його специфіку, визначають зміст педагогічних дій. Цікавими для дослідження є виділені дві групи функцій соціально-педагогічного супроводу: цільові функції, що виявляють зміст педагогічних завдань, які розв'язуються суб'єктами соціально-педагогічного

супроводу та реалізують мету розвитку особистості та індивідуальності людини (розвивальна, педагогічна підтримка, соціально-педагогічна допомога, фасилітація, корекційна); інструментальні функції, що відображають технологію соціально-педагогічного супроводу (діагностична, комунікативна, прогностична, організаторська).

Адекватною до проблеми дослідження вважаємо таку диференціацію функцій соціально-педагогічного супроводу:

✓ загальні:

– діагностична (вивчення та оцінювання особливостей діяльності супроводжуваного з метою з'ясування особистісних, демографічних характеристик, впливу середовища, особливостей міжособистісних та внутрішньо групових відносин (зокрема конфліктів), готовності до взаємодії із соціальним працівником, що завершується формулюванням проблеми, яка має бути розв'язана в процесі роботи з клієнтом);

– аналітична – дозволяє вивчити результати соціально-педагогічного супроводу, відкоригувати відхилення у вирішенні проблем, знайти інші можливі шляхи вдосконалення соціально-педагогічних умов для саморозвитку супроводжуваного та його інтеграції в суспільство;

– прогностична (прогнозування на основі спостережень і досліджень динаміки розвитку негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на особистість чи групу; визначення мети й міри втручання соціально-педагогічного працівника; прогнозування, програмування й проектування процесів розв'язання проблем супроводжуваного [433]);

– перетворювальна (конструктивні зміни в соціумі та системі життєзабезпечення супроводжуваного [80]);

✓ спеціальні:

– розвивальна (здійснення цілеспрямованого впливу на соціальний розвиток супроводжуваного, що сприятиме появі новоутворень в особистісних якостях людини й розкриттю її потенціалу);

– превентивна (спрямування на утворення та функціонування правових,

медичних, психологічних, соціально-педагогічних та інших механізмів попередження й подолання негативних соціальних явищ через організацію психологічної, соціально-педагогічної, медичної, правової та іншої допомоги);

– комунікативна (вербальна та невербальна, усна та письмова взаємодія суб'єкта та супроводжуваного);

– організаторська (організація нормативного регулювання діяльності системи соціального забезпечення й самоорганізація інституцій громадянського суспільства задля виконання соціально значущих завдань [433]);

– нормативно-правова (забезпечення дотримання норм охорони та захисту прав і законних інтересів супроводжуваного в рамках повноважень органів соціального захисту чи організацій недержавного сектору, представлення їхніх інтересів у різноманітних інстанціях);

– соціально-педагогічна (сприяння супроводжуваному в подоланні труднощів що виникають (вирішення конфліктних ситуацій, виконання обов'язків, досягнення мети тощо)).

Отже, функції соціально-педагогічного супроводу взаємопов'язані, мають ціннісний, регулювальний і технологічний характер, їх реалізація впливає на особистість супроводжуваного, сприяючи оптимальному розвитку.

Нормативно-законодавче визначення базових принципів соціального супроводу міститься в Наказі Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту «Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах» [322]. Це такі принципи, як добровільність при прийнятті допомоги; активна участь сім'ї або особи в подоланні складних життєвих обставин; повага до людини, визнання її цінності незалежно від реальних досягнень та поведінки особистості; реалізація першочергового права дитини на зростання та виховання в сім'ї; індивідуальний та диференційований підхід до кожної особи, кожної сім'ї з урахуванням їхніх потреб та особливостей; системність, комплексність, безоплатність, доступність соціальних послуг; толерантність та гуманізм,

відповідальність за дотримання норм професійної етики; пріоритетність інтересів сім'ї загалом й окремих її членів, збереження цілісності сім'ї.

Теоретичний аналіз наукової літератури (М. Бітянова [42], В. Гейтенко [111], Є. Козирьова [281], В. Пристинський [111], М. Рожков [332], Л. Слободенюк [358] та ін.) дозволив виокремити принципи, що є ціннісними орієнтирами процесу соціально-педагогічного супроводу:

- принцип особистісного центрування супроводу, що уможливорює розгляд кожної особистості як унікальної в своєму соціальному становленні, здатної самостійно зробити свій соціальний та екзистенціальний вибір, для якої соціально-педагогічний супровід виступає засобом й осмисленням своєї життєвої ситуації;

- принцип персоніфікації супроводу, що передбачає вибір завдань і засобів супроводу, адекватних соціальній ситуації розвитку;

- принцип конвенціональності супроводу, який передбачає, що реалізація завдань супроводу обмежена угодою на його здійснення, основою якого є потреби самої особистості;

- принцип оптимістичної стратегії супроводу, що передбачає розгляд суб'єктами супроводу розвитку особистості з урахуванням позитивного соціального досвіду та позитивних тенденцій її розвитку;

- принцип соціального загартовування, що вимагає від особистості вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, оволодіння певними способами цього подолання, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції.

Зазначимо, що вчені виокремлюють такі провідні принципи соціально-педагогічного супроводу щодо конкретних об'єктів соціально-педагогічного впливу (дошкільник, молодший школяр, підліток, студент та ін.):

- особистісної зорієнтованості (особистість кожної дитини розглядається як унікальна в своєму соціальному становищі, здатна самостійно осмислити складну ситуацію свого життя і зробити свій соціальний та екзистенційний вибір, а соціально-педагогічний супровід для неї виступає лише як засіб

усвідомлення та осмислення життєвої ситуації); конвенціональності (згода дитини на здійснення соціально-педагогічного супроводу, надання допомоги у складних ситуаціях); персоніфікації (соціально-педагогічний супровід завжди орієнтований на конкретну особистість, її підтримку); соціального загартовування й виховання (залучення дітей до різних дій і заходів, включення їх у ситуації, які вимагають вольового зусилля для подолання негативного впливу соціуму, оволодіння певними способами цього подолання, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції, моделювання шляхів вирішення проблем) (Ю. Жданович [162], С. Коляденко [209], М. Рожков [332]);

– коректності (вибір спеціалістом форм і методів роботи, що виявляється під час спілкування з дитиною) (Ю. Жданович [162]);

– розвитку (не лише врахування знаннєвої складової освітнього процесу, а й підтримка індивідуального «Я» особистості, розкриття особистісного потенціалу молодшого школяра); балансу (досягнення оптимального співвідношення між процесами соціалізації-індивідуалізації); культуровідповідності (акцентування уваги на формуванні загальної культури в освітньому процесі); опори на позитивне (підтримка та стимулювання можливостей дитини, акцентування уваги на її успіхах та досягненнях для подальшої діяльності); рефлексії (передбачає рефлексивний характер навчання); взаємодії (взаємодія в системі «дитина – педагог», «батьки – дитина», «батьки – педагог»); соціальної відповідності (передбачає відповідність змісту й методів виховання реальній соціальній ситуації, у якій організовується виховний процес); забезпечення виховної функції навчання (гармонійне поєднання навчальної інформації та всебічного розвитку особистості дитини) (С. Бадер [22], І. Печенко [299]);

– пріоритету інтересів і потреб; безперервності; мультидисциплінарності (Т. Дяченко [155]);

– соціальної активності та суб'єктності (розвиток ініціативи через включення студентів у процеси соціально-педагогічного проектування, активна

суб'єктна позиція студента, перетворення його з об'єкта соціалізації на суб'єкт); діалог культур і продуктивної міжкультурної взаємодії (можливість брати участь у вирішенні різноманітних соціально-освітніх проблем з урахуванням особливостей міжкультурної комунікації); неперервність, системність, комплексність у забезпеченні соціально-педагогічного супроводу (забезпечення вибору неперервного творчого розвитку, свобода культурного самовизначення) (О. Білик [45]).

На підставі аналізу наукових праць та ґрунтуючись на твердженні, що «принципи виводяться, а не проголошуються, принципи впливають з аналізу, а не декларуються» [130, с. 75], нами виокремлено принципи соціально-педагогічного супроводу, що співвідносяться з завданнями нашого дослідження:

- добровільності – характеризується наявністю мотивації супроводжуваного до змін, розумінням і бажанням змінювати наявні складні життєві обставини (врахування права на вільний вибір власного шляху розвитку);

- взаємодії – визначається створенням умов для осмислення супроводжуваним своїх позицій у контексті процесу супроводу;

- урахування позитивного досвіду – виявляється в пошуку та виявленні переконань або життєвих обставин супроводжуваного (сильних сторін), які є відправним моментом налагодження взаємодії та продуктивного планування;

- доброзичливості, співчуття та розуміння, довіри та поваги – ґрунтується на розумінні того, що допомога не повинна принижувати честь і гідність супроводжуваного, його самооцінку та самоповагу;

- партнерства, співпраці та діалогу – передбачає взяття певних зобов'язань кожним із учасників супроводу;

- неупередженого ставлення – акцентує гуманне й уважне ставлення до супроводжуваного, прийняття його таким, яким він є, без осуду й оцінки.

Аналіз праць сучасних науковців (С. Бадер [22], Ю. Жданович [162], С. Коляденко [209], С. Курінна [237], О. Оксенюк [463], Ю. Сілявіна [354],

І. Трубавіна [374], З. Удич [403] та ін.) показав, що кожен з означених принципів має місце у процесі реалізації етапів соціально-педагогічного супроводу. Погоджуючись із думкою науковців, констатуємо, що процес соціально-педагогічного супроводу циклічний і включає такі етапи:

1. Підготовчий (діагностика проблеми, формулювання мети та завдань, планування допомоги):

– проблематизації – суб'єктами соціально-педагогічного супроводу виявляється та актуалізується разом з супроводжуваним предметом соціально-педагогічного супроводу; визначаються причини виникнення труднощів, виокремлюються чинники, що зумовили їхню появу; формулюється проблема;

2. Планувальний (створення та затвердження програми соціально-педагогічного супроводу):

– пошуково-варіативний – суб'єктами соціально-педагогічного супроводу здійснюється пошук варіантів вирішення проблеми, визначаються ступінь участі в процесі вирішення проблеми, умови та засоби соціально-педагогічного супроводу;

3. Діяльнісний (надання соціально-педагогічної допомоги):

– практично-дієвий – суб'єктами соціально-педагогічного супроводу здійснюються спільно з супроводжуваним сумісні реальні або віртуальні (у разі імітації ситуації) дії щодо вирішення проблеми останнього (психолого-педагогічне консультування: емоційно-вольова, інформаційна, інтелектуальна допомога тощо);

4. Заключний (підбиття підсумків, оцінка отриманих результатів):

– аналітичний – аналіз ступеня вирішення проблеми, обговорення ймовірних труднощів, що можуть виникнути в майбутньому та шляхи їх подолання; рекомендації щодо організації соціально-педагогічного супроводу та оцінка його ефективності.

Визначивши зміст, мету, функції, принципи та етапи соціально-педагогічного супроводу, вважаємо за необхідне зупинитися на особливостях його здійснення щодо вихованців шкіл-інтернатів. Ґрунтуючись на аналізі

наукових джерел, урахуванні власного досвіду педагогічної діяльності в ЗОШ, ми визначили як найбільш значущі такі особливості реалізації соціально-педагогічного супроводу соціально-комунікативного розвитку вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів: особистісна зорієнтованість, соціальна активність і суб'єктність, партнерство, співпраця та діалог, взаємодія, неупереджене ставлення, добровільність, доброзичливість, співчуття та розуміння, довіра та повага, урахування позитивного досвіду.

Підсумовуючи результати з'ясування проблеми комунікативного розвитку дитини в умовах інтернатних закладів та змісту соціально-педагогічного супроводу (мети, загальних і спеціальних функцій, принципів і етапів) у контексті особистісно зорієнтованої парадигми освіти, доходимо висновку, що соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ – *це динамічний, гнучкий процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів з дітьми молодшого шкільного віку з метою ефективного розвитку комунікативної культури як сукупності взаємопов'язаних компонентів у спеціально створених соціально-педагогічних умовах.*

Представлений у підрозділі дослідницький матеріал є підставою для подальшого наукового пошуку щодо проведення діагностики актуального рівня сформованості комунікативної культури молодших школярів ЗОШ, що є метою наступного підрозділу.

1.3. Діагностика вихідного стану розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів

Проведений аналіз сутності та змісту базових категорій проблеми розвитку комунікативної культури та визначення її компонентів; філософського, психологічного, педагогічного й соціально-педагогічного наповнення аспектів зазначеної категорії в сучасному науковому просторі;

особливостей соціально-культурної ситуації розвитку особистості дитини в освітньому просторі загальноосвітньої школи-інтернату та обґрунтування проблеми соціально-педагогічного супроводу в контексті особистісно зорієнтованої парадигми освіти виявилися достатніми та необхідними підставами для подальшого наукового пошуку, що логічно передбачає проведення діагностики готовності суб'єктів освітнього процесу до соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів з метою визначення його дійсного стану. Експериментальне обстеження було організовано, виходячи з недостатньої розробленості досліджуваної проблеми, розуміння труднощів вивчення феномену комунікативного розвитку та врахування основних положень організації соціально-педагогічного експерименту.

Зазначимо, що теорія та методика організації експериментальних досліджень у педагогіці, соціальній педагогіці описана в роботах Ю. Борисової [78], О. Крушельницької [27], В. Лозової [247], Е. Панасенко [293], С. Савченка [341], А. Хуторського [428] та ін. Так, А. Хуторський відзначає, що експеримент у педагогіці та соціальній педагогіці є методом дослідження, спрямованим на аналіз досліджуваних явищ та джерелом формування нових педагогічних знань, оскільки є інструментом перевірки освітніх інновацій [428].

Метою констатувального етапу роботи є аналіз навчально-методичного наповнення освітнього процесу щодо проблеми дослідження та діагностика актуального рівня сформованості комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Відповідно до поставленої мети виділено завдання констатувального експерименту:

- аналіз організаційно-методичного забезпечення щодо формування комунікативної культури молодших школярів ЗОШ;
- виокремлення критеріїв і показників для визначення рівнів сформованості комунікативної культури молодших школярів ЗОШ;
- розроблення діагностичного інструментарію дослідження рівня

сформованості комунікативної культури молодших школярів ЗОШ;

– діагностування рівня сформованості комунікативної культури молодших школярів ЗОШ на основі розробленого діагностичного інструментарію.

Експериментальною базою були Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 41 Донецької обласної ради, Костянтинівська загальноосвітня школа-інтернат № 32 Донецької обласної ради, Комунальний заклад «Харківський обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей», Комунальний заклад «Харківська спеціальна школа» № 5 Харківської обласної ради. Респондентами стали молодші школярі загальноосвітніх шкіл-інтернатів та вчителі, вихователі, психологи, соціальні педагоги інтернатних закладів. В цілому цією розвідкою було охоплено 48 співробітників інтернатних закладів та 167 молодших школярів. Експериментальне дослідження проходило протягом 2016 – 2019 навч. рр.

З метою вивчення сформованості комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів констатувальний експеримент проходив за трьома напрямками:

– перший – аналіз організаційно-методичного забезпечення щодо формування комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів;

– другий – виявлення комунікативного компонента педагогічної діяльності освітян загальноосвітніх шкіл-інтернатів та їхньої готовності до реалізації супроводжувального стилю взаємодії з дитиною незалежно від її когнітивних, емоційних, комунікативних, характерологічних та інших характеристик;

– третій – вивчення сформованості комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Розвідувальне дослідження організаційно-методичного забезпечення щодо формування комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів

Метою цього напрямку є аналіз забезпечення (програм і планів з предметів, плану виховної роботи вихователів тощо) освітнього процесу 1 – 4 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, отримання додаткової інформації про форми роботи щодо розвитку комунікативної культури молодших школярів і можливостей визначення рівня сформованості їхньої комунікативної культури.

Загальновідомо, що однією з основних функцій школи-інтернату є спеціально організована навчально-виховна та корекційно-розвивальна робота щодо соціально-комунікативного розвитку особистості дитини, сутнісною характеристикою якого є комунікативна культура. Досягти позитивних результатів у цьому напрямі роботи закладу освіти можливо під час різних форм організації освітньої діяльності (навчальна, позаурочна, позакласна).

Сьогодні державними стандартами початкової загальної освіти визначено, що протягом навчання в початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій [143]. Тому особливого значення набуває організація навчально-виховного процесу, що має будуватися на індивідуалізації соціально-педагогічних впливів та інтеграції освітніх завдань і досягнень.

Дискусійність цього питання актуалізує значення об'єктивної інформації про якість роботи шкіл-інтернатів, аналіз наукових досліджень щодо особливості освітнього процесу, організації соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини та загальної ролі мережі закладів інтернатного типу в українському суспільстві.

Заслуговують на увагу погляди вчених, педагогів-практиків (О. Безпалько [298], Л. Бережна [34], Р. Вайнола [298], Л. Волинець [371], О. Голуб [120], Н. Гордієнко [123], О. Денисюк [298], О. Дорогіна [147], Л. Канішевська [190], А. Капська [371], Б. Кобзар [203], І. Козубовська [147], С. Коношенко [216], О. Кузьміна [232], С. Курінна [237], А. Наточій [278], В. Нечипоренко [282], Ж. Петрочко [298], В. Покась [310], О. Поляновська [315], Є. Постовойтов

[203], О. Смуk [147], С. Харченко [425] та ін.), що обговорюють окремі аспекти організації навчально-виховного процесу шкіл-інтернатів. Визначаючи соціокультурну модель освітньої організації школи-інтернату, Н. Гордієнко характеризує її як смислоутворювальну систему взаємно інтегрованих структур ціннісної стандартизації інституційного середовища закладу, що відображає загальносоціальні смисли і смисли діяльності членів колективу, що скеровують активність управлінського персоналу, педагогічного колективу та вихованців [123]. У дослідженнях Л. Бережної [34], Л. Волинець [371], А. Капської [371], Ю. Колягіна [208], Л. Кондратенко [212], С. Курінної [237], О. Лоюк [250], Ж. Петрочко [298], Н. Присяжнюк [321], С. Харченка [425] та ін. розглядаються основи соціалізації особистості в умовах навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу (зокрема інтернатного типу).

Отже, у межах дослідження необхідним і актуальним є висвітлення змісту освітнього процесу загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті відповідності вимогам Національної рамки кваліфікацій, що визначає початкову освіту як перший рівень «...повної загальної середньої освіти, який має забезпечити здатність особи виконувати прості завдання у типових ситуаціях у чітко визначеній структурованій сфері роботи або навчання виконувати завдання під безпосереднім керівництвом іншої особи» [166, с. 36].

Подальша логіка дослідження вимагає виділення основних організаційно-педагогічних умов, що мають забезпечити ефективність процесу актуалізації комунікативного потенціалу суб'єктів освітнього простору школи-інтернату. Зазначене потребує передусім характеристики навчально-виховного процесу інтернатного закладу в контексті визначення його потенціалу в окресленому напрямі.

Отже, загальноосвітня школа-інтернат (див. п. 1.2) – це загальноосвітній навчальний заклад для дітей, які потребують спеціального соціального супроводу в процесі їхньої соціалізації. Головним завданням школи-інтернату є утримання, навчання й виховання означеної групи дітей, оскільки вони не мають необхідних умов для навчання та виховання в сім'ї [312].

Відомо, що загальноосвітня школа-інтернат працює за загальноприйнятими навчальними планами та програмами, керуючись тими самими освітніми завданнями, що й масові школи, але в ньому створюється своєрідна освітня система. Учасниками навчально-виховного процесу в інтернатному закладі є: вихованці (діти-сироти та діти, які позбавлені батьківського піклування та інші категорії), керівники, педагоги (учителі, соціальні педагоги, вихователі), практичні психологи, медичні працівники, юристи, бібліотекарі, інші спеціалісти закладу.

Деякі ідеї дослідження спираються на Концепцію НУШ та збігаються з її основними напрямками. Отже, серед виділених 11 ключових компетентностей (початкова школа) значне місце займають: 01 – вільне володіння державною мовою; 02 – здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: уміння читати й розуміти прочитане; уміння висловлювати думку усно й письмово; критичне й системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; ініціативність; творчість; уміння вирішувати проблеми; оцінювати ризики; уміння конструктивно керувати емоціями; застосовувати емоційний інтелект; здатність до співпраці в команді [284, с. 6].

В основі організації навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів лежить Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти I ступеня (початкова освіта), розроблена на основі Закону України «Про освіту» [166] та постанови Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 року № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти» [143].

Розуміючи значну обмеженість нашого впливу на процес навчання в інтернатному закладі (рамками дослідження й регламентацією навчального процесу будь-якого освітнього закладу чинними освітніми програмами та відповідними навчальними планами), стисло проаналізуємо його особливості в контексті проблеми нашого дослідження.

Зазначимо, що ТОППО окреслює рекомендовані підходи до планування й

організації інтернатним закладом освіти єдиного комплексу освітніх компонентів для досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, визначених Державним стандартом початкової загальної освіти.

Типова освітня програма визначає:

– загальний обсяг навчального навантаження, орієнтовну тривалість і можливі взаємозв'язки окремих предметів, факультативів, курсів за вибором тощо, зокрема їхню інтеграцію, а також логічну послідовність їх вивчення, які натеper подані в рамках навчальних планів;

– очікувані результати навчання учнів, подані в рамках навчальних програм; зміст навчальних програм, які мають гриф «Затверджено Міністерством освіти і науки України» й розміщені на офіційному вебсайті МОН);

– рекомендовані форми організації освітнього процесу та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти;

– вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за цією Типовою освітньою програмою [395].

Повноцінність початкової освіти забезпечується впровадженням інваріантного (реалізація освітніх галузей Базового навчального плану Державного стандарту через окремі предмети) і варіативного (передбачено додаткові години на вивчення предметів інваріантного складника, курси за вибором, індивідуальні та групові заняття, консультації) складників.

Аналіз показав, що в навчальному плані для початкових класів на підставі типового навчального плану здійснено реалізацію таких освітніх галузей:

– освітня галузь «Мова і література» реалізується через предмети «Українська мова», «Літературне читання», «Іноземна мова»;

– освітня галузь «Математика» – «Математика»;

– освітня галузь «Природознавство» – «Природознавство»;

– освітня галузь «Суспільствознавство» – «Я у світі»;

– освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» – «Основи здоров'я» та «Фізична культура»;

- освітня галузь «Технології» – «Трудове навчання» та «Інформатика»;
- освітня галузь «Мистецтво» – «Образотворче мистецтво» і «Музичне мистецтво» або інтегрований курс «Мистецтво».

Для визначення змістовного наповнення окремих навчальних програм та планів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів було проведено їхній аналіз у закладі інтернатного типу № 41 м. Слов'янська, задіяному в експерименті.

У процесі дослідження визначено перелік предметів, встановлено загальний обсяг годин, відведених на їх вивчення, виокремлено окремі теми, які сприяють формуванню комунікативної культури молодших школярів. Відтак, спробуємо схарактеризувати навчальні предмети, які сприяють соціально-педагогічному супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів.

Розвідувальний аналіз показав, що кожний з навчальних предметів відповідної освітньої галузі відіграє певну роль у формуванні комунікативної культури молодших школярів шкіл-інтернатів. Так, наприклад, одним із завдань освітньої галузі «Математика» декларується «логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії» [143]; галузь «Природознавство» ставить одним із завдань «розвиток розумових здібностей, самовираження й спілкування» [143]; засвоєння учнями початкової школи освітньої галузі «Технології» передбачає, що учні мають опанувати «шляхи отримання, зберігання інформації та способи її обробки; здатності до формулювання творчих задумів». Чи не найбільше комунікативно-культурне навантаження серед названих вище освітніх галузей несе на собі галузь «Суспільствознавство», одним із основних завдань якої є «розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві шляхом активного спілкування із соціальним оточенням, накопичення досвіду комунікативної діяльності, дотримання правил толерантної поведінки, співпереживання і солідарності з іншими людьми у різноманітних життєвих ситуаціях» [143]. Але суттєвий вплив здійснюється під час опанування предметів «Українська мова», «Літературне читання», «Я у світі», «Образотворче мистецтво» і «Музичне

мистецтво», коли діти оволодівають комунікативною компетентністю та вмінням читати й розуміти прочитане, висловлювати думку усно й письмово, критично й системно мислити тощо.

Студіюючи курс української мови, зазначимо, що він є важливим складником загального змісту початкової освіти, оскільки мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. Основна мета цього курсу полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань, і соціокультурної компетентності, яка охоплює загальнокультурний розвиток учнів, адаптацію їх до життя в певному соціальному середовищі, громадянське, патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання.

Найбільш змістовне навантаження щодо проблеми дослідження мають навчальні дисципліни «Українська мова», «Літературне читання», «Я у світі», «Мистецтво», освітні лінії та завдання яких проаналізовано для розуміння можливостей впливу навчального процесу на розвиток комунікативної культури молодших школярів ЗОШ (див. додаток Б).

Отже, формулюючи висновки щодо проведеного аналізу змісту навчальних дисциплін, зазначимо, що наповнення змістових ліній і освітніх завдань виокремлених навчальних дисциплін визначає достатній обсяг знань, умінь, навичок, компетентностей, що безпосередньо чи опосередковано впливають на комунікативну культуру учнів.

Проте основним завданням уроку залишається виконання саме відповідних завдань навчального предмета на основі систематичного та цілеспрямованого планування (від простого до складного), на відміну від спонтанного й досить лінійного (однозначного і, як правило, декларативного) педагогічного впливу на розвиток комунікативної культури.

Виховна робота в закладі здійснюється згідно з законами України «Про

освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», «Про позашкільну освіту», «Про молодіжні та дитячі організації», відповідно до програми «Основні орієнтири виховання учнів 1 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України», Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, «Методичних рекомендацій з питань організації виховної роботи у навчальних закладах», річного плану роботи школи-інтернату, планів класних керівників та вихователів. Але правильно буде зазначити, що в інтернаті функціонує специфічна виховна система, яка докорінно відрізняється від виховної системи інших загальноосвітніх навчальних закладів.

Специфічна виховна система пояснюється тим, як зазначили В. Балакірева [24], О. Поляновська [315], що постійне перебування учнів у школі-інтернаті дає змогу педагогічному колективу створити систему навчально-виховної роботи та забезпечити єдність педагогічного процесу і впливу на вихованців на уроках і в позаурочний час. Це зумовлюється педагогічно виправданим режимом дня і правилами внутрішнього розпорядку, постійною роботою педагогів з вихованцями, єдиними вимогами до учнів з боку педагогічного колективу.

Завдання педагогічного колективу інтернатного закладу освіти – забезпечувати єдність навчання, позакласної та позашкільної роботи шляхом чіткого планування та спільної практичної діяльності вчителів, вихователів, керівників гуртків, соціального педагога, бібліотекаря, психолога, виходячи з основних завдань, навчальних програм школи для дітей, позбавлених батьківської опіки, нормативно-правових документів з метою реалізації Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, створення організаційних і методичних умов, що забезпечують інтенсифікацію виховної діяльності, підвищення суспільного статусу виховання, оновлення виховних технологій на основі вітчизняних традицій та сучасного світового досвіду, забезпечення цілісності та різноманітності виховного процесу, гармонізації сімейного й суспільного виховання, сприяння процесу духовного зростання та формування загальнолюдських цінностей у дітей. Організація виховного

процесу буде спрямована на соціально-педагогічний захист вихованців, створення умов для фізичного та духовного розвитку, творчих здібностей кожної дитини, формування національної свідомості, самовідданості учнів, компетентної особистості, загальнолюдських цінностей та духовних пріоритетів.

Аналіз планів виховної роботи інтернатного закладу освіти надав можливість виокремити її пріоритетні напрями, мету та виховні досягнення (див. додаток В).

Отже, на основі принципу дитиноцентризму (особистісно зорієнтована модель виховання дитини, призначення якої – розширення її можливого життєвого шляху та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності), що декларується, а іноді частково реалізується, визначено пріоритетні напрями виховної роботи:

- формування загальнолюдських цінностей та духовних пріоритетів, виховання патріотизму, моральності, поваги до історичного минулого;
- відродження кращих духовних надбань українського народу, розвиток і підтримка традицій вшанування сімейних цінностей;
- залучення кожного учня до участі в різних сферах діяльності на основі його нахилів та здібностей;
- творчий розвиток особистості;
- формування основ естетичної культури, оволодіння цінностями і знаннями в галузі світового та народного мистецтва, музики, архітектури, ремесел;
- підвищення рівня правової культури дітей;
- формування навичок культури здорового способу життя;
- робота з охорони життя і здоров'я учнів;
- розвиток спортивно-оздоровчої роботи;
- профілактика поширення ксенофобських і расистських проявів серед дітей; випадків фізичного і психічного насильства;

- робота з соціального захисту учнів;
- робота з профілактики правопорушень, злочинності, бродяжництва серед неповнолітніх;
- трудове навчання тощо.

В умовах інтернатного закладу освіти із цілодобовим перебуванням дитини виховна робота має велике значення. У цих установах, як зазначали О. Антонова-Турченко, Л. Волинець, І. Іванова, Н. Комарова, І. Пеша, С. Трусова, більше можливостей для виховання дисциплінованості, дружби й товаришування, ніж у звичайній школі, створено всі умови для цікавих позакласних заходів. Зміна видів діяльності, організаційних форм, перехід від обов'язкових групових до індивідуальних, вільно обраних занять, від нетривалих до тривалих, інколи багаторічних захоплень сприяє формуванню багатогранної особистості, забезпечує широкий діапазон її інтересів, збагачує духовно [267].

Аналіз напрямів, змісту виховної роботи, її мети та визначених виховних завдань (див. додаток В) дозволив підкреслити деякі фрагменти, що співвідносяться з проблемою дослідження (реалізація принципу дитиноцентризму, особистісно зорієнтованої моделі виховання, формування ціннісного ставлення до себе та людей тощо), проте вважаємо потенціал виховної роботи щодо комунікативного розвитку молодших школярів ЗОШ на основі супроводжувального стилю взаємодії педагога з дитиною недостатньо реалізованим.

Розвідувальне дослідження характеристик комунікативного компонента діяльності освітян загальноосвітніх шкіл-інтернатів (особливості розвитку їхньої комунікативної сфери, ставлення до проблеми комунікативного розвитку особистості, знань щодо сутності комунікативної культури та можливості їх реалізації в освітньому просторі школи-інтернату) та їхньої готовності до реалізації супроводжувального стилю взаємодії з дитиною незалежно від її когнітивних, емоційних, комунікативних, характерологічних та інших особливостей. Виходячи з основних завдань соціально-комунікативного

розвитку молодших школярів та співвіднесених із ними вимог до професійної готовності педагогів шкіл-інтернатів, акцентуємо на необхідності вивчення вищеназваних характеристик.

Із метою виявлення характеристик комунікативного компонента діяльності освітян загальноосвітніх шкіл-інтернатів проведено розвідувальне дослідження, яким було охоплено 48 педагогічних працівників. Обмежень за віком не було. Дослідження проводилося за умови дотримання анонімності, яка давала респондентам можливість більш об'єктивно та відверто відповідати на запитання, хоча це не гарантувало їхньої повної відповідності реальній ситуації.

Мета та завдання експериментальної роботи на цьому етапі дослідження визначили зміст педагогічного моніторингу готовності педагогів початкових класів ЗОШ до соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини та рівня їхньої комунікативної культури.

Визначаємо змістовну характеристику діагностичної методики «Методика діагностики потреби педагогів у реалізації позиції соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів» (Модифікована методика визначення потреби в наданні педагогічної підтримки дитині молодшого шкільного віку (діагностика А. Григор'євої) (див. додаток Г1).

З метою визначення потреби педагогів у здійсненні соціально-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку педагогам послідовно надавалися два опитувальних листи для заповнення (див. додаток Г1). Для того щоб знизити можливу конформність відповідей і нейтралізувати можливі спроби «вгадати» правильну відповідь, між наданням листів витримувалася інтервал 2–3 дні. Респонденти мали обрати 1 із 4-х запропонованих варіантів відповіді на питання «Як Ви ставитеся до тієї чи тієї дії?» (перший опитувальний лист) і «Як Ви в своїй роботі реалізуєте кожен з них?» (другий опитувальний лист). Оцінювалися тільки дії, позначені респондентом в обох опитувальних листах. Оцінювання відбувалось за такими критеріями: високий рівень (найбільше збігів відповідей в 1-й колонці «вважаю

за необхідне» – «роблю постійно»); оптимальний рівень (найбільше збігів у 2-й колонці «вважаю важливим» – «роблю часто»); базовий рівень (найбільше збігів у 3-й колонці «вважаю необов'язковим» – «роблю зрідка»); початковий рівень (найбільше збігів у 4-й колонці «вважаю непотрібним» – «не роблю»).

Аналіз результатів діагностики педагогів дозволив визначити їхню особистісно-професійну позицію, виявити спосіб реалізації базових цінностей у діяльності щодо створення умов для особистісного розвитку молодшого школяра. У ході виконання завдання було виявлено: високий рівень потреби в наданні соціально-педагогічного супроводу у 8 (16,7%) педагогів; оптимальний рівень – 12 (25%); базовий рівень – 12 (25%); початковий рівень – 16 (33,3%).

Якісний аналіз показав, що вчителі, вихователі, соціальні педагоги, психологи вважають за необхідне та важливе реалізацію позиції соціально-педагогічного супроводу, однак у конкретній практичній ситуації частіше схильні дотримуватися протилежних стереотипів. Так, наприклад, при відповідях на перший опитувальний лист освітяни відзначили «вважаю за необхідне» оцінювання не особистості дитини, а її вчинків», однак, працюючи з другим опитувальним листом, на це питання відповіли «роблю зрідка». Така невідповідність мотивів діяльності та їхньої реалізації заважають успішному переходу до гуманістичної позиції соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини.

У процесі розвідувального дослідження особливостей комунікативної культури педагогів використано модифіковану методику «Діагностика рівня сформованості комунікативної культури особистості (за С. Знаменською)» [178] (див. додаток Г2).

Розглядаючи комунікативну культуру як специфічний спосіб організації спілкування, погоджуючись зі С. Знаменською, зазначимо, що вона характеризується наявністю комунікативного ідеалу, системою комунікативних норм і правил, ставленням до співрозмовника як до цінності, знанням його індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібностей і умінням володіти комунікативною ситуацією [178]. Отже, розглядаємо комунікативну

культуру як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Методика обстеження передбачала тестування вчителів, вихователів, оцінювання готовності вчителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів, математичну обробку отриманих результатів. Результати дослідження допомогли визначити рівень комунікативної культури респондентів. Тест, що є основою методики, сприяв вимірюванню рівня сформованості комунікативної культури, комплексному оцінюванню комунікативної сфери особистості та містив питання, спрямовані на виявлення товарищескості, емпатійності, прагнення до співпраці, терпимості, упевненості в спілкуванні тощо.

Проаналізувавши дані, було отримано такі результати. Комунікативна культура опитуваних розвинена на високому рівні лише у 7 (14,6%), середні показники за комунікативною культурою становлять 22 (45,8 %), низькі – 19 (39,6%). Аналіз опитування та індивідуальні бесіди, спостереження за респондентами виявили, що не всі педагоги були достатньо щирими. Освіченість, глибоке знання психолого-педагогічних наук сприяли вибору соціально-схваленого варіанта відповіді.

Отже, комунікативна культура як необхідний складник професіоналізму фахівця-освітянина має недостатній рівень сформованості, практично не розвивається або розвивається стихійно, незаплановано й залежить значною мірою від особистісних характеристик людини, спрямованості її особистості, рівня вмотивованості підвищення педагогічної майстерності, а також потреби в спілкуванні.

Результати розвідувального дослідження рівня потреби педагогів у реалізації позиції соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів та особливостей комунікативної культури педагогів показали недостатній рівень сформованості зазначених параметрів, що визначило необхідність цілеспрямованого впливу на розвиток комунікативної культури та зміну педагогічної позиції педагогів ЗОШ.

Констатуємо, що глибокого аналізу потреби педагогів у реалізації позиції соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості молодших школярів ЗОШ та особливостей їхньої комунікативної культури проведено не було, це не є завданням нашого дослідження, але необхідно для розуміння побудови системи роботи з соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів шкіл-інтернатів.

Експериментальне вивчення розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів

Наступним етапом дослідно-експериментальної роботи є констатувальний експеримент, мета якого – визначення вихідного рівня розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Його організовано в умовах освітнього процесу Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 41 Донецької обласної ради, Костянтинівської загальноосвітньої школи-інтернату № 32 Донецької обласної ради, Комунального закладу «Харківський обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей», Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 5» Харківської обласної ради, респондентами стали 167 молодших школярів.

Обсяг і якість вибірки відповідали цілям і завданням дисертаційної роботи. У дослідженні використано квотну вибірку як метод не випадкового (неймовірнісного) відбору, сутність якої полягає в підборі випробуваних за певними ознаками (таких ознак має бути не більше чотирьох). Так, перша ознака відбору респондентів серед молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів – навчання у другому класі; друга ознака – перебування в особливій соціокультурній ситуації розвитку [28].

Отже, застосовуючи вибірковий метод, сформовано групу випробуваних у складі 167 осіб (молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів 2 класу), яка стала мікромоделлю цілого (тобто всіх молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів) та містила всі найважливіші характеристики цього цілого [28]. При цьому кількість молодших школярів експериментальної

групи становила 82 особи, а контрольної – 85, що в подальшій роботі (контрольний експеримент) поставало як еталон для порівняння, за яким оцінювався розвивальний та формувальний ефект експерименту.

Власне констатація відбулася на початку 2-го класу (початок терміна навчання 01.09.2016). Доцільність проведення констатувального експерименту з учнями 2 класу обумовлена врахуванням надбань адаптаційного періоду (1 клас), що враховує три взаємопов'язаних чинники: пристосування до нової соціальної ролі та соціальної ситуації, отримання досвіду взаємодії з однолітками та дорослими всередині освітнього простору, актуалізація мовленнєвої активності в умовах постійної комунікації.

На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи розроблено методичний інструментарій діагностики рівня розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ, до якого ввійшли такі методи: спостереження, експертного оцінювання, бесіда, анкетування, тестування, статистичні методи тощо. Основними його завданнями визначено такі: розробка критеріїв, показників та рівнів сформованості комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів; добір відповідного методичного інструментарію для діагностики розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів; діагностика розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів за обраними критеріями та відповідними показниками з метою встановлення його вихідного рівня.

Продовжуючи аналізувати проблему розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, перейдемо до обговорення питань можливостей діагностики та результативності цього процесу. По-перше, доцільно виокремити й обґрунтувати критерії та показники діагностики досліджуваного явища, що має принциповий характер, зважаючи на його недостатню вивченість.

Поняття «критерій» (у перекладі з гр. *kriterion* – засіб судження, переконання, міра) – це мірило для визначення, оцінки предмета чи явища;

ознака, взята за основу класифікацій [415].

У педагогіці є загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв. Так, науковець В. Курило вказує, що в педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, які відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [235]. В. Загвязинський цей термін тлумачить як узагальнений показник вимірювання ступеня розвитку навчального процесу, успішності педагогічної діяльності [165]. Слушним є твердження В. Федієнка, який вважає критерій еталоном у педагогічних дослідженнях, зазначаючи, що вимірюванням вважається «алгоритмічна операція щодо приписування об'єктам (предметам, процесам, станам) певних числових еквівалентів відповідно до попередньо визначених правил», а сам процес вимірювання здійснюється шляхом «встановлення кількісного відношення між певною характеристикою об'єкта й деякою величиною, яка приймається за еталон» [410].

Отже, науково обґрунтовані критерії в педагогічних дослідженнях визначаються як «мірило», «еталон» оцінювання досліджуваного явища (предмета), дають змогу провести експериментальну діагностику, визначити показники, рівні, дібрати експериментальні методики та простежити динаміку його розвитку, що сприяє виокремленню окремих недоліків і плануванню напрямів подальшої соціально-педагогічної роботи.

Дослідники виділили різні критерії сформованості комунікативної культури молодших школярів (О. Васильєва [91], С. Вербещук [94], В. Гаркуша [108], О. Шестозуб [443] та ін.). Так, О. Васильєва виокремила такі критерії сформованості комунікативної компетентності молодших школярів засобами міжпредметних зв'язків: мотиваційно-цільовий (система мотивів учня, що спонукає до спілкування; готовність виявляти наполегливість, ініціативність, активність), змістовий (система знань, необхідних для успішного формування комунікативної компетентності; сформованість умінь співвідносити знання з різних предметів), операційно-діяльнісний (сукупність комунікативних умінь; здатність до співпраці) [91, с. 10].

В. Гаркуша пропонує такі критерії комунікативної компетентності учнів початкової школи: когнітивний (наявність знань, необхідних у спілкуванні, та необхідність їх використання (тести, анкети), здатність до адекватної самооцінки); емоційно-ціннісний (поважне ставлення до співрозмовника та його думки, готовність до встановлення емоційного контакту зі співрозмовником, адекватність емоційних реакцій у спілкуванні, отримання задоволення від спілкування); поведінково-регулятивний (уміння слухати іншого й грамотно дискутувати, висловлювати та відстоювати власну думку, володіти вербальними й невербальними засобами комунікації) [108].

С. Вербешук зазначає, що критеріями сформованості мовленнєвої культури учнів початкової школи є: когнітивний (обізнаність із комунікативними якостями мовлення (правильність, точність, виразність та ін.); із мовними та немовними засобами спілкування, із формулами мовленнєвого етикету); комунікативно-продуктивний (наявність комунікативних якостей мовлення, уміння доречно використовувати мовні й немовні засоби спілкування в спонтанному мовленні, уміння виділяти потрібні формули мовленнєвого етикету в процесі опрацювання літературних творів); комунікативно-креативний (уміння доцільно висловлювати власну думку (комунікативна доцільність висловлювання), творчо використовувати мовні та немовні форми спілкування, дотримуватися етикетних норм відповідно до ситуації) [94, с. 10].

О. Шестозуб вважає, що культура спілкування молодших школярів містить такі складові: когнітивний (засвоєння й розуміння знань, набуття досвіду культури спілкування); емоційно-ціннісний (саморегуляція емоційних станів, результатом чого є формування стійкої мотивації до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та позитивного ставлення до себе й однолітків); поведінковий (наявність комунікативних умінь і навичок співпрацювати з партнерами свого віку та регулювати свою поведінку у взаємодії) [443, с. 8]

Під критерієм розвитку комунікативної культури молодших школярів розуміємо ступінь для порівняння якісних і кількісних показників освітнього процесу з погляду одержуваних результатів. Спираючись на отримані

результати під час аналізу поглядів науковців на визначення критеріїв розвитку комунікативної культури молодших школярів та її компонентів – аксіологічного, знанневого, емоційного, поведінкового (див. п. 1.1), пропонуємо виокремити такі: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-інформаційний, емоційно-вольовий, мовленнєво-діяльнісний, що дозволять оцінити реальний стан розвитку комунікативної культури молодших школярів у другому класі загальноосвітньої школи-інтернату, виявити основні недоліки й педагогічну стратегію її формування. Застосування критеріїв детермінує визначення комунікативно-нормативних вчинків та дій особистості, її мотиваційну спрямованість на себе та інших, рівень когнітивно-емоційної обізнаності (усвідомлення та переживання) щодо міжособистісної взаємодії.

За ціннісно-мотиваційним критерієм розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ оцінювали наявність комунікативної мотивації та системи відповідних ціннісних орієнтацій, що зумовлюють комунікативну спрямованість особистості дитини. Другий критерій – інформаційно-когнітивний – відображає рівень обізнаності, що складається із сукупності соціокультурних знань, способу пізнання навколишнього світу та соціально-комунікативних практик, здатності отримувати та інтерпретувати інформацію. Відповідно до третього критерію – емоційно-вольового – визначався рівень емоційно-вольової регуляції комунікативної діяльності, ставлення до себе та інших та стереотипи використання засобів експресії. Четвертий критерій – мовленнєво-діяльнісний – дозволяє оцінити систему соціально-психічних і мовленнєвих дій, що регулюють міжособистісну взаємодію та організують комунікативну діяльність. Відповідність між компонентами та критеріями комунікативної культури молодших школярів подано в таблиці 1.4.

З метою організації діагностувальної роботи щодо розвитку комунікативної культури молодших школярів доцільно встановити співвідношення понять «критерій» та «показник». Беручи до уваги сутність «критерію» (відображає теоретичний рівень опису об'єкта вимірювання – рівня розвитку комунікативної культури молодших школярів), «показник» (свідчення,

доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, процесу; дані про досягнення в чому-небудь [360, с. 10]) постає як співвідношення окремого до загального: кожен критерій становить групу показників, які якісно й кількісно його характеризують. При цьому критерій більш стабільний, а показник динамічний. Один критерій може вміщувати кілька показників. Науковці (І. Богданова [68], І. Клак [201], О. Самборська [342] та ін.) наголошують, що між показником та критерієм є тісний зв'язок, й оскільки якість показника залежить від того, наскільки він об'єктивно та повно характеризує прийнятий критерій і навпаки, правильний вибір показників зумовлений науково обґрунтованим вибором критерію.

Таблиця 1.4

Відповідність між компонентами та критеріями комунікативної культури молодших школярів

Компоненти комунікативної культури молодших школярів	Основні показники комунікативної культури молодших школярів	Критерії сформованості комунікативної культури молодших школярів
аксіологічний	сприйняття ціннісно-нормативного складника міжособистісної взаємодії; наявність інтересу до різних видів комунікативної взаємодії; прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок	ціннісно-мотиваційний
знаннєвий	знання про ціннісно-нормативний бік спілкування та його поведінковий складник; знання моральних та етикетних норм поведінки; розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування	інформаційно-когнітивний
емоційний	здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їхніх проявів у процесі комунікації; позитивне ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними; саморегуляція комунікативної поведінки	емоційно-вольовий

поведінковий	характер спілкування з іншими, поведінкові реакції; нормативність мовлення, емоційна та естетична виразність мовлення тощо; володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету; адекватність добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії	мовленнєво-діяльнісний
--------------	--	------------------------

Отже, процес розвитку комунікативної культури молодших школярів оцінюється поетапно, у динаміці, і на кожному етапі вводиться самостійний критерій. До кожного критерію добираються відповідні показники, які можна легко й швидко виявити та зареєструвати, що передбачає використання спеціальних методик для спостереження за їхніми змінами та уточнення змісту окремих показників.

Показники сформованості виділених критеріїв щодо комунікативної культури молодших школярів визначені з опорою на праці С. Вербещук [94], Т. Гончар [121], Л. Мачур [257], В. Тернопільської [392], А. Толкачової [399] та ін. У ході проведення констатувального етапу дослідження виділено показники критеріїв розвитку комунікативної культури молодших школярів та методи й засоби їхньої діагностики. Результати представлено в таблиці 1.5.

Наголосимо, що проблема виміру комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів за означеними критеріями пов'язана з необхідністю визначення рівнів (ступінь якості, величина тощо, досягнуті в чому-небудь [93, с. 1032]) її сформованості. Для нашого дослідження важливим є звернення до трактування «рівня» в педагогічних дослідженнях – шкала вимірювання, що визначається набором об'єктивних чинників – критеріїв та показників, які дають змогу комплексно оцінити певне педагогічне явище та мати відповідне теоретичне й практичне обґрунтування його сформованості [148, с. 74].

Критерії, показники та інструменти діагностики розвитку комунікативної культури молодших школярів

Критерії	Показники	Методи й засоби діагностики
ціннісно-мотиваційний	сприйняття ціннісно-нормативного складника міжособистісної взаємодії; наявність інтересу до різних видів комунікативної взаємодії; прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок	Методика «Будинок» (адаптована методика М. Заміщак [170]) Авторська методика «Я-комунікативне» Методика «Чарівний магазин» (адаптована методика М. Заміщак [170])
інформаційно-когнітивний	знання про ціннісно-нормативний бік спілкування та його поведінкова складова; знання моральних та етикетних норм поведінки; розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування	Авторська методика «Що таке добре, що таке погано?» (цикл індивідуальних бесід) Анкета (для дітей молодшого шкільного віку) «Як спілкуватись?» (адаптована методика О. Кузьмич [231]) Проблемні ситуації комунікативної взаємодії (адаптована методика О. Кузьмич [231])
емоційно-вольовий	здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їхніх проявів у процесі комунікації; позитивне ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними; саморегуляція комунікативної поведінки	Методика «Емоційні обличчя» (адаптована методика Н. Семаго, М. Семаго [348]) Авторська методика «Я серед інших» Авторська методика «Діагностика саморегуляції комунікативної поведінки в ситуаціях особистісного вибору»
мовленнєво-діяльнісний	характер спілкування з іншими, поведінкові реакції; нормативність мовлення, емоційна та естетична виразність мовлення тощо; володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету; адекватність добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії	Метод експертної оцінки комунікативного розвитку дитини (адаптована методика А. Самохвалова [343]) Методика вивчення нормативності комунікативно-мовленнєвої діяльності (адаптована на основі методик Ю. Шалівської [439] та С. Хаджирадевої [422]). Методика діагностики неконструктивної поведінки дітей (адаптована методика М. Вайнер [87])

Для оцінки ступеня вияву того чи того показника критерію науковці розробили шкалу рівнів розвитку комунікативної культури молодших школярів (О. Васильєва (високий, середній, низький рівні) [91], С. Вербещук [94], О. Дьякова [157], (високий, достатній, середній, низький рівні), Н. Соняк (високий, достатній, середній, початковий рівні) [366], А. Толкачова [399] (конструктивно-діалогічний, конструктивно-ситуативний, егоцентричний рівні), О. Шестобуз (високий, оптимальний, середній, низький рівні) [443] та ін.), проте суть у них одна – перший та останній відображають крайні межі: найслабший та найсильніший вияв показників розвитку, тоді як інші – проміжні ступені вияву розвитку [352, с. 242] комунікативної культури молодших школярів.

Обґрунтований критеріальний підхід дає можливість діагностувати розвиток комунікативної культури молодших школярів загальноосвітньої школи-інтернату. Зазначені критерії взаємозумовлені, через це вважаємо за необхідне визначити якісну характеристику рівнів розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітньої школи-інтернату.

У рамках цього дослідження доцільно виокремити такі рівні: низький, середній та високий.

Високий рівень розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітньої школи-інтернату характеризується гармонійним розвитком усіх структурних компонентів комунікативної культури, стійким позитивним ставленням до інших людей, мотивацією встановлення дружніх контактів, переважанням позитивно-забарвлених емоцій, емпатії, терпимості, проявом ефективної стратегії мовленнєвої взаємодії.

Середній рівень розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітньої школи-інтернату виявляється в нейтральному або нестійкому інтересі до взаємодії, переважанні зовнішньої мотивації схвалення, слабкому розвитку саморегуляції та емпатії, пасивності та невпевненості в спілкуванні, незрілості сформованості мовно-етичних ідеалів, регулярному прояві неадекватних вербальних реакцій.

Низький рівень розвитку комунікативної культури молодших школярів

загальноосвітньої школи-інтернату характеризується відсутністю інтересу до взаємодії, наявністю негативних установок, емоційною нестабільністю, низьким рівнем емпатії, грубістю, невихованістю, ігноруванням морально-етичних мовленнєвих норм комунікативної взаємодії.

Кожен рівень розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів містить її специфічні описові характеристики, які систематизовано відповідно до означених критеріїв і подано в таблиці 1.6 у вигляді критеріально-рівневої шкали оцінки досліджуваного явища.

Для обчислення відсоткового співвідношення молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, у яких певний показник виявився на певному рівні, було використано таку формулу:

$$L = \frac{X}{Y} \cdot 100, \quad (1.1)$$

де L – відсоткова кількість молодших школярів, у яких означені показники виявляються на певному рівні;

X – кількість молодших школярів, у яких показники виявляються на певному рівні;

Y – загальна кількість молодших школярів у групі.

Діагностичну роботу констатувального експерименту розпочато з визначення рівня сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії; наявності інтересу до різних видів комунікативної взаємодії; прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок за ціннісно-мотиваційним критерієм.

З цією метою було використано такі методики:

Методика «Будинок» (адаптована методика М. Заміщак [170])

Мета: визначення рівня сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії.

Матеріал: паперові моделі цеглинок для «складання будинку».

Таблиця 1.6

**Критеріально-рівнева шкала оцінки комунікативної культури молодших школярів
загальноосвітніх шкіл-інтернатів**

Критерії Рівні	ціннісно-мотиваційний	інформаційно-когнітивний	емоційно-вольовий	мовленнєво-діяльнісний
1	2	3	4	5
Високий	Визнання цінності себе й іншого, позитивна самооцінка; прагнення до взаємодії з іншими людьми, співпраці; довіра до людей, готовність до діалогу та компромісу; стійке позитивне ставлення до ціннісно-нормативного складника міжособистісної взаємодії; переконаність у важливості встановлення дружніх контактів, подолання комунікативних труднощів; яскраво виражений інтерес до оволодіння нормами культури спілкування	Високий рівень обізнаності щодо ціннісно-сміслового боку спілкування та етикетні норми поведінки; достатній рівень вербально-семантичної обізнаності, багатий активний словниковий запас; вільне володіння навичками слухання та говоріння; розуміння соціальної значущості дотримання норм комунікативної культури в міжособистісній взаємодії	Високий ступінь саморегуляції і самоконтролю, емоційна стабільність; перевага емоційно-забарвлених емоцій, здатність до емпатії та рефлексії; упевненість у собі та повага до людей	Стійкий позитивний характер спілкування з іншими, упевнені поведінкові реакції; уміння говорити та розвиненість похідних від нього вмій (нормативність мовлення, емоційна та естетична виразність мовлення тощо), уміння слухати; вільне та творче володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету
Середній	Відсутність будь-якого мотивованого ставлення до себе та іншого; нестійкий та зазвичай ситуативний інтерес до взаємодії з іншими людьми, протиставлення себе іншим; відсутність будь-якого	Комунікативні знання поверхові, як і знання іміджевої складової спілкування; обмежена вербально-семантична обізнаність, переважання пасивного словникового	Обмежені та епізодичні прояви емоційної регуляції; імпульсивність і бідність у проявах почуттів;	Спектр поведінкових реакцій різноманітний: від нерішучості, пасивності, невпевненості до невихованості,

	<p>ставлення до ціннісно-нормативної складової спілкування; індиферентне ставлення до встановлення контактів, орієнтація на демонстрацію переваги й зовнішнє схвалення; визнання необхідності дотримання норм комунікативної культури</p>	<p>запасу над активним; обмежене, більш ситуативне володіння навичками слухання та говоріння; поверхове розуміння соціальної значущості дотримання норм комунікативної культури в ефективності спілкування</p>	<p>обмежене володіння або небажання виявляти адекватні способи експресії; нестійка самооцінка, епізодичний прояв емпатії</p>	<p>гіпервимогливості та нетерпимості; нормативність мовлення у стандартних, непроблемних і нетворчих ситуаціях; комунікативна взаємодія базується на нормах культури мовлення та мовленнєвого етикету в типових ситуаціях</p>
<p>Низький</p>	<p>Протиставлення себе іншим, неадекватна самооцінка; відсутність зацікавленості до взаємодії з іншими людьми, прояв упертості, егоцентризму, ворожих установок; негативне ставлення або ігнорування ціннісно-нормативної складової спілкування; прагнення уникати контактів, відсутнє будь-яке позитивне ставлення до інших людей, які є рівними учасниками міжособистісної взаємодії; відсутність інтересу до оволодіння нормами культури спілкування</p>	<p>Знання про ціннісно-смісловий бік спілкування та етичні норми поведінки уривчасті й бідні</p>	<p>Низький рівень самоконтролю та саморегуляції, часта зміна настрою; явна перевага негативно забарвлених емоцій; неадекватна самооцінка та часті прояви агресивності, конфліктності, безсоромності</p>	<p>Домінантні поведінкові реакції у спілкуванні: грубість, негативізм, нетерпимість; низький рівень розвитку зв'язного мовлення та всіх його компонентів, невміння слухати, використання погроз, симуляцій, шантажу; відсутність елементарних навичок культури мовленнєвого спілкування</p>

Процедура виконання:

Дітям пропонується таке запитання: З якою людиною (одноліток, учитель, вихователь та ін.) тобі цікаво та приємно спілкуватися? Чому?

Запропоновано інструкцію: Давай збудуємо два будиночки, один, у якому живе цікава та приємна людина, а другий – у якому живе погана. Цей будинок складається із 10 цеглинок (у розпорядженні дитини – 20 «цеглинок», на яких позначені якості: 10 – позитивних, 10 – негативних): доброта, справедливість, чесність, людяність, милосердність, дружелюбність, відповідальність, щирість, співчутливість, правдолюбство, нечесність, упертість, невідповідальність, черствість, заздрість, несправедливість, немилосердність, конфліктність, злість, вередливість. Від того, які цеглинки ти покладеш, залежатиме, яка людина буде в ньому жити.

За результатами оцінки рівня сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії доходимо висновку, що 85% (44,7% – КГ; 40,3% – ЕГ) респондентів не розуміють значення особистісних якостей для міжособистісної взаємодії (її комфортності, приємності тощо), не знають реальних вчинків та дій цікавої та приємної чи поганої людини – низький рівень. Середній рівень зафіксовано (44,7% – КГ; 47,5% – ЕГ) у молодших школярів, які при складанні «будинків» обирали позитивні якості, але не завжди могли обґрунтувати свій вибір. Високий рівень сформованості рівня сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії учнів констатовано в 10,6% – КГ і 12,2% – ЕГ респондентів, для яких значущими та привабливими є позитивні якості, зміст яких вони можуть пояснити, знають та оцінюють реальні вчинки та дії цікавої та приємної чи поганої людини та пов'язані з ними аспекти міжособистісної взаємодії (див. табл. 1.7).

З метою визначення наявності інтересу до різних видів комунікативної взаємодії молодших школярів було запропоновано відповідну авторську методичку «**Я-комунікативне**».

Мета: виявлення деяких особливостей уявлення дітей про Я-комунікативне (реальне) та Я-комунікативне (бажане).

Процедура виконання:

Обстеження проводилось у формі індивідуальної бесіди-діалогу за розробленим питанням:

1. Як тебе звати? Як можна тебе називати? Як тебе найчастіше називають? Як би ти хотів(ла), щоб тебе називали?
2. Розкажи що-небудь про себе.
3. Що ти пам'ятаєш про себе маленького?
4. Ким ти хочеш стати, коли виростеш?
5. Що ти можеш робити добре і що не можеш?
6. Чи треба все робити добре?
7. Які бали ти хотів(ла) би одержувати в школі?
8. Уяви, що в школі проводився конкурс на звання «Кращий друг». І переможці посіли 1, 2 і 3 місця. Чи був ти серед них і яке посів місце?
9. Чи є в тебе кращий друг і за що він тебе любить?
10. З ким тобі приємно спілкуватись? Чому?
11. Що краще: бути красивим, добрим, цікавим або розумним? Який ти?
12. Якби люди могли перетворюватися на тварин, ким би ти хотів бути?
13. Яким казковим героєм ти б хотів бути? Чому?
14. Зміг би ти цілий день прожити без дорослих? Що б ти міг зробити сам?
15. Яким потрібно бути, щоб з тобою дружили? У тебе є друзі?
16. Про що ти мрієш? Що б ти зробив, якби був чарівником?

Результати застосування методики «Я-комунікативне» зумовлюють висновок про те, що більшою мірою уявлення дітей про Я-комунікативне (реальне) та Я-комунікативне (бажане) залежить від розуміння привабливості тих чи тих особистісних якостей, реальної позиції дитини в системі міжособистісних відносин, ступеня задоволення потреби в любові та визнанні, адекватності розуміння та переживання своєї позиції у системі Я

серед інших. Результати проведеного дослідження залежали від розуміння дітьми питань, адекватності та обґрунтованості відповідей, самостійності та креативності суджень тощо (див. табл. 1.7).

Методика «Чарівний магазин» (адаптована методика М. Заміщак [170])

Мета: виявлення прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок.

Процедура виконання:

Досліджуваним запропоновано таку інструкцію: Кожен з вас уже має багато хороших якостей, але якщо ти бажаєш, щоб з тобою хотіли товаришувати, спілкуватись, грати, вчитись разом тощо, то їхню кількість можна збільшити. Уяви собі чарівний магазин, у якому можна купити те, чого не купиш у звичному магазині за гроші: доброту, справедливість, чесність, людяність, милосердність, дружелюбність, нечесність, впертість, невідповідальність, черствість, відповідальність, щирість, співчутливість, правдолюбство, радість за друга, заздрість, несправедливість, немилосердність, конфліктність, злість (за необхідності надавалось пояснення значень слів). Зайшовши до магазину, можете купити ті якості, яких, на вашу думку, недостатньо у вас. Поясни, навіщо потрібна ця якість і як ти нею будеш користуватися.

Високий рівень сформованості прагнення до спілкування як до особистісної цінності молодших школярів ЗОШ констатовано в 11,8% – КГ і 14,6% – ЕГ респондентів, для яких характерно стійке позитивне ставлення до ціннісно-нормативного складника міжособистісної взаємодії; переконаність у важливості встановлення дружніх контактів, подолання комунікативних труднощів; яскраво виражений інтерес до оволодіння нормами культури спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок. Середній рівень зафіксовано (43,5% – КГ; 42,7% – ЕГ) у учнів, які індіферентно ставились до встановлення контактів, орієнтувались на демонстрацію переваги й зовнішнє

схвалення; визнавали необхідність дотримання норм комунікативної культури, за ступенем значущості на перше місце ставили особистісні мотиви чи саморозвиток, а на друге – престижні чи прагматичні мотиви. Низький рівень виявили (44,7% – КГ і 42,7% – ЕГ) респонденти, для яких характерне протиставлення себе іншим, неадекватна самооцінка; відсутність зацікавленості до взаємодії з іншими людьми, прояв упертості, егоцентризму, ворожих установок; негативне ставлення або ігнорування ціннісно-нормативного складника спілкування; прагнення уникати контактів, відсутнє будь-яке позитивне ставлення до інших людей, які є рівними учасниками міжособистісної взаємодії; відсутність інтересу до оволодіння нормами культури спілкування (див. табл. 1.7).

Таблиця 1.7

**Рівні розвитку комунікативної культури за показниками
ціннісно-мотиваційного критерію**

Рівні	Ціннісно-мотиваційний критерій											
	сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії				наявність інтересу до різних видів комунікативної взаємодії				прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%
Високий	10	12,2	9	10,6	8	9,8	10	11,8	12	14,6	10	11,8
Середній	39	47,5	38	44,7	37	45,1	37	43,5	35	42,7	37	43,5
Низький	33	40,3	38	44,7	37	45,1	38	44,7	35	42,7	38	44,7

Отже, результати дослідження розвитку комунікативної культури за показниками ціннісно-мотиваційного критерію, отримані шляхом обчислення середнього арифметичного значення від кількості молодших школярів кожного рівня відповідного показника цього критерію, показали відсутність в учнів обґрунтованої мотивації до спілкування та

комунікативної активності, адекватного сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії, наявності стійкого інтересу до різних видів комунікативної взаємодії, усвідомленого на когнітивному й пережиого на емоційному рівні прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок.

Наступним етапом діагностичної роботи було визначення рівня знань молодших школярів про ціннісно-нормативний аспект спілкування та його поведінковий складник; моральні та етикетні норми поведінки; розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування за інформаційно-когнітивним критерієм.

Авторська методика «Що таке добре, що таке погано?» (цикл індивідуальних бесід).

Мета: визначення рівня сформованості уявлень дітей молодшого шкільного віку про моральні норми та правила міжособистісної взаємодії відповідно до змісту категорій «добро – зло», «дбайливість – неухажність», «правдивість – брехливість», «скромність – хвастливість» тощо.

Процедура виконання:

Для вирішення поставленої мети використано цикл індивідуальних бесід (див. додаток Д1).

Зазначимо, що відповіді дітей містять значний матеріал для якісного аналізу рівня сформованості уявлень про значення моральних норм та правил міжособистісної взаємодії відповідно до змісту категорій «добро – зло», «дбайливість – неухажність», «правдивість – брехливість», «скромність – хвастливість» тощо. Вони, як правило, розуміють протилежність моральних понять «добро» та «зло», оскільки можуть співвіднести ці поняття з конкретними вчинками, рисами характеру, можуть назвати «хороших» і «поганих» людей. У своїх відповідях вони найчастіше використовують слова «добре» і «погано». Значно гірше молодші школярі орієнтуються у змісті понять «неухажність», «скромність», «правдивість», аналізують протилежні характеристики зазначених норм комунікативної поведінки.

Результати діагностики щодо знань учнів ЗОШ про ціннісно-нормативний аспект спілкування та його поведінкову складову засвідчили, що лише у 11% дітей експериментальної та 12,9% – контрольної групи цей показник виявився на високому рівні. Ці діти чітко розуміють і розмежовують поняття «добро» та «зло», добирають слова-антоніми до моральних понять: називають 4 – 6 значень понять «добро» та «зло», пояснюють їх, обґрунтовують свою думку, спираючись не тільки на знання про моральні норми поведінки, але й використовують особистий життєвий досвід, відрізняються швидкістю мислення. Середній рівень виявили в ЕГ – 46,3%, в КГ – 44,7%. – ці діти розуміють і розмежовують поняття «добро» та «зло», мають труднощі при виборі слів-антонімів щодо моральних понять: називають 2 – 4 значення понять «добро» та «зло», але поверхово їх пояснюють, іноді обґрунтовують свою думку, спираючись на знання про моральні норми, але не використовують особистий життєвий досвід, потребують часу для відповіді. У решти молодших школярів ці знання сформовано на низькому рівні (ЕГ – 42,7%, КГ – 42,4%) – діти розуміють поняття «добро» та «зло», але вкладають у них тільки значення «добре» та «погано», мають значні труднощі в доборі слів-антонімів щодо моральних понять, не вміють пояснювати їх, не можуть обґрунтовувати свою думку та використовувати особистий життєвий досвід, для відповіді на запитання витрачають багато часу. Дані, одержані нами після бесіди з дітьми на діагностувальному етапі експерименту, представлено в таблиці 1.8.

Для виявлення рівня знань учнів щодо моральних та етикетних норм поведінки було використано **анкету «Як спілкуватись?»** (адаптована методика О. Кузьмич [231]) (див. додаток Ж1).

Мета: виявити особливості та рівень знань у дітей молодшого шкільного віку ЗОШ моральних та етикетних норм поведінки на основі відбору запропонованих варіантів відповіді.

Процедура виконання:

У дослідженні використовувалась напіввідкрита анкета (див. додаток Д): до поставлених запитань молодшим школярам було запропоновано обрати варіант(-и) відповіді(-ей), а також запитання, на яке потрібно відповісти, спираючись на власні знання (ступінь розуміння запитань перевірявся на невеликій кількості учнів, за потреби вносилися корективи до змісту анкети).

Дослідження розуміння змісту і структури мовленнєвого етикету дітей молодшого шкільного віку засвідчило, що лише 9,8% учнів експериментальної та 11,8% контрольної груп чітко та повно розуміють сутність реалій мовленнєвої етики; мають знання етикетних норм і правил та алгоритму уживання фразем мовленнєвого етикету, усвідомлюють ціннісне значення мовленнєвого етикету як регулятора процесу спілкування. Середнього рівня досягли 45,1% учнів ЕГ та 43,5% респондентів КГ, які частково розуміють сутність реалій мовленнєвої етики; мають ситуативні знання етикетних норм і правил, не завжди усвідомлюють ціннісне значення мовленнєвого етикету як регулятора процесу спілкування. У решти молодших школярів домінує низький рівень за цим показником (45,1% – ЕГ, 44,7 – КГ) (дані подано в табл. 1.8).

Проблемні ситуації комунікативної взаємодії (адаптована методика О. Кузьмич [231]) (див. додаток Д3)

Мета: виявити розуміння учнями сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування в неоднозначних комунікативних ситуаціях.

Процедура виконання:

Учням пропонувалися варіанти вербальної поведінки в тих чи тих змодельованих ситуаціях спілкування. Дітям було надано інструкцію: прочитати, не поспішаючи, подумати, як би вони вчинили в тій чи тій ситуації і біля правильної, на їхню думку, відповіді поставити значок.

Дослідження на виявлення рівнів сформованості розуміння учнями сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування засвідчило, що

високого рівня сформованості цього показника досягли лише 13,4% учнів ЕГ, середнього – 42,7%, низького – 43,9%; а серед молодших школярів КГ – 12,9%; 42,4%; 44,7% (табл. 1.8).

Учні, які мали високий рівень, дотримувалися мовленнєво-етикетної поведінки у процесі спілкування з педагогами, однокласниками та іншими людьми у штучно створених проблемних ситуаціях, які можуть виникнути в межах сім'ї, школи, громадському транспорті тощо. Варто зазначити, що учні, які були віднесені до середнього рівня, володіють основними знаннями з мовленнєвої етики, ці знання дещо обмежені, засвоєні без усвідомлення суспільної значущості норм і правил мовленнєвого етикету, поза власним життєвим досвідом, як правило, не відповідають їхнім реальним стосункам, тому не завжди супроводжуються відповідними емоційними реакціями й не виступають регулятором їхньої справжньої мовленнєвої поведінки в соціумі. Діти, знання яких віднесені до низького рівня, виявляють фрагментальні знання з мовленнєвої етики, не співвідносять їх із відповідними емоційними реакціями та не вважають загальноприйнятні норми комунікативної взаємодії необхідними для поведінки в соціумі.

Таблиця 1.8

**Рівні розвитку комунікативної культури за показниками
інформаційно-когнітивного критерію**

Рівні	Інформаційно-когнітивний критерій											
	знання про ціннісно-нормативний аспект спілкування та його поведінковий складник				знання моральних та етикетних норм поведінки				розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%
Високий	9	11	11	12,9	8	9,8	10	11,8	11	13,4	11	12,9
Середній	38	46,3	38	44,7	37	45,1	37	43,5	35	42,7	36	42,4
Низький	35	42,7	36	42,4	37	45,1	38	44,7	36	43,9	38	44,7

Отже, аналіз отриманої діагностичної інформації за показниками інформаційно-когнітивного критерію дозволяє констатувати той факт, що молодші школярі ЗОШ продемонстрували поверхові комунікативні знання, обмеженість вербально-семантичної обізнаності, переважання пасивного словникового запасу над активним, ситуативне володіння навичками слухання та говоріння, поверхове розуміння соціальної значущості дотримання норм комунікативної культури в ефективності спілкування, уривчасті й бідні знання про ціннісно-смысловий аспект спілкування та етичні норми поведінки.

Діагностична робота за емоційно-вольовим критерієм щодо визначення рівня здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їхніх проявів у процесі комунікації; позитивного ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними; саморегуляція комунікативної поведінки

Методика «Емоційні обличчя» (адаптована методика Н. Семаго, М. Семаго [348])

Підставою для використання цієї методики стали такі положення:

– обличчя людини являє собою своєрідний екран, на якому з більшою або меншою повнотою відбивається динаміка актуальних переживань людини, завдяки цьому обличчя виконує сигнальну функцію, виступаючи одним із каналів невербальної комунікації (К. Ізард [181]);

– дані вікової психології свідчать, що дітям молодшого шкільного віку властиві переживання та доступне розуміння мімічних інваріантів базових емоцій: радість, горе, відраза, подив, гнів, страх тощо (Я. Коломенський [207]).

Мета: оцінка можливості адекватного пізнання дитиною емоційного стану, точність і якість цього пізнання (тонкі емоційні диференціювання), можливість співвіднесення з особистими переживаннями дитини (емпатія та рефлексія).

Зазначимо, що, використовуючи методику, можливо отримати непряму оцінку міжособистісних взаємин, зокрема виявлення контрастних емоційних «зон» у спілкуванні з дітьми або дорослими. Також додатково може бути вирішене завдання оцінки сформованості окремих рівнів системи базової афективної регуляції.

Матеріал: зображення емоційної експресії обличчя (хлопчиків або дівчат).

Процедура виконання:

Стимульним матеріалом слугували дві серії зображень емоційної експресії обличчя.

1-а серія (3 зображення) складається зі схематичних зображень облич. У схематичному вигляді наводяться елементарні (найбільш зрозумілі) емоційні прояви: злість (гнів); печаль (смуток); радість.

2-а серія (14 зображень) містить зображення конкретних облич дітей (хлопчиків і дівчаток: по 7 зображень відповідно), використовуються світлини з такими емоційними виразами: явна радість; страх; сердитість; привітність; здивування; образа; задумливість (додаток 3).

За показником «здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їхніх проявів у процесі комунікації» молодші школярі виявили такі результати: 14,6% і 43,9% показали відповідно високий та середній рівні в ЕГ та 14,1% і 43,5% в КГ, низький засвідчила більшість оцінюваних (41,5% ЕГ та 42,4% КГ) (табл. 1.9).

Слід зазначити, що власне впізнання емоційних зображень облич, зокрема найбільш яскравих і конкретних, не викликає ускладнень у дітей, при цьому було враховано емоційну адекватність або неадекватність власного емоційного стану дитини в процесі усвідомлення емоційної експресії зображень і опису показаних зображень. Високий та середній рівні були зафіксовані у дітей, які продемонстрували здібності адекватно оцінювати емоційний стан за «знаком» і за силою; передавати яскравість емоційних образів (включаючи відповідну мімічну експресію самої дитини);

диференціювати емоційні прояви й адекватне володіння відповідним словником; гнучкість у сприйнятті емоційного стану; низький рівень виявили діти, у яких виникали труднощі не при оцінюванні «знака» емоції, а при оцінюванні його «сили», виявлялась інертність, застрявання у сприйнятті емоційного стану; бідність «словника емоцій»; демонструвалась «конфліктність» емоційних особистісних зон, пов'язаних з емоційним неблагополуччям; присутня імпульсивність в оцінюванні та неадекватність визначення емоційної експресії стимульних матеріалів.

Авторська методика «Я серед інших»

Методика складається з трьох серій, кожна з яких дозволяє визначити деякі особливості (рівень прагнень дитини до відповідності свого морального Я етичним нормам комунікативної взаємодії; ставлення дитини до позитивних і негативних індивідуально-психологічних якостей особистості та особливості самооцінки та рефлексії на оцінку дорослих) дітей молодшого шкільного віку ЗОШ.

Мета: виявити ставлення молодших школярів ЗОШ до себе, інших і норм міжособистісної взаємодії.

Матеріал: пари однакових іграшок, що зображають різних тварин; малюнок драбинки з 6 сходинками.

Процедура виконання:

1-а серія – визначення рівня домагань дитини на відповідність свого морального Я етичним нормам комунікативної взаємодії.

Ця методика містила елементи проєктивної методики, обстеження проводиться індивідуально з кожною дитиною, якій було запропоновано пари абсолютно однакових іграшок, що зображували різних тварин, наголошуючи, що одна з цих тварин належить їй, а значить, любить її і наслідує її. Потім педагог по черзі вказував на кожну тварину, описував її поведінку і просив дитину сказати, яка з цих тварин її (зручно правою рукою давати іграшку – носія норми, а лівою – антинорми) (див. додаток 31).

2-а серія – визначення особливостей ставлення дитини до позитивних (привабливих) і негативних (непривабливих) індивідуально-психологічних якостей особистості.

Робота проводиться індивідуально з кожною дитиною, якій пропонувалося відповісти на такі запитання:

Уяви собі людину, яка б тобі так подобалась, що ти хотів би бути таким, як вона, схожим на неї. Яка це людина? Яким би ти хотів бути? На кого б ти хотів бути схожим?

Уяви собі людину, яка тобі так не подобається, що ти ні за що не хотів би бути таким, як вона, бути на неї схожим. Яка це людина? Яким би ти не хотів бути? На кого б ти не хотів бути схожим?

Що ти можеш розказати про себе? Який ти сам? Чим ти відрізняєшся від інших дітей? Над тобою сміються?

3-я серія – визначення особливості самооцінки та рефлексії дітей молодшого шкільного віку на оцінку дорослих (адаптована методика «Драбинка» В. Щур [326]).

У ході дослідження дитині пропонувався малюнок драбинки з 6 сходинок і надавалася така інструкція: «Подивись на цю драбинку. На ній розмістили всіх дітей на світі. На верхній сходинці стоять найкращі діти, потім гарні, не дуже гарні, погані, а потім – найгірші. Покажи, на якій сходинці стоїш Ти». Далі дитині пропонувалося визначити, куди її поставить учитель, вихователь, друзі чи інші. Використовувалися шкали з різними характеристиками, наприклад, «розумний – нерозумний», «добрий – злий» тощо.

Зазначимо, що адекватною вважалася самооцінка, за якою дитина декілька позитивних якостей відмічала на верхній частині драбинки, а одну – дві якості – посередині драбинки або трохи нижче. Якщо дитина обирала лише верхні сходинки драбинки, можна припустити, що її самооцінка завищена, вона не може або не хоче правильно оцінити себе, не помічає своїх недоліків. Образ, побудований дитиною, не збігається з уявленнями про неї

інших людей. Така розбіжність заважає контактам і може бути причиною асоціальних реакцій дитини. Вибір нижніх сходинок свідчив про занижену самооцінку. Для таких дітей, як правило, характерні тривожність, невпевненість у собі.

Дослідження на виявлення особливостей ставлення дітей до себе, інших і процесу взаємодії з ними засвідчило, що високого рівня сформованості цього показника досягли лише 7,3% учнів ЕГ, середнього – 37,8%, низького – 54,9%; а серед молодших школярів КГ – 7,1%; 38,8%; 54,1% (див. табл. 1.9).

Учні, які мали високий рівень розвитку, розуміють, що дотримання моральних норм у процесі міжособистісної взаємодії є соціально схваленою моделлю та рефлексують на сподівання дорослого на рівні вербальної поведінки; диференціюють соціально привабливі якості особистості та мають бажання їм відповідати; виконуючи завдання, демонструють адекватну самооцінку. Діти з середнім рівнем, як правило, розуміють правила соціально-нормативної поведінки, демонструють її на вербальному рівні; мають ускладнення в обґрунтуванні позитивних (або негативних) особистісних якостей та віднесенні їх до себе та інших; рівень самооцінки коливається від адекватної до неадекватної. Молодші школярі з низьким рівнем не демонструють навіть на вербальному рівні емоційного відгуку на правила соціально-нормативної поведінки; не можуть обґрунтувати різницю в позитивних чи негативних особистісних якостях та віднести їх до себе та інших; рівень самооцінки або максимально занижений, що викликає тривожність, невпевненість у собі, замкнутість тощо, або максимально завищений, що викликає асоціальні реакції (агресія, заздрість, зверхність тощо).

Авторська методика «Діагностика саморегуляції комунікативної поведінки в ситуаціях особистісного вибору»

Мета: виявлення реальних проявів комунікативної поведінки дітей молодшого шкільного віку в ситуаціях морального вибору.

Процедура виконання:

Для реалізації цієї методики використовувалися два типи експериментальних ситуацій.

1-а експериментальна ситуація дозволяє виявити особливості поведінки дітей у змодельованій ситуації. Групі дітей повідомлялося, що їм надіслали посилку з подарунками. Подарунки (красиві значки) розкладені в пакетики, на яких написано ім'я дитини, якій пакетик призначено. У кожному пакету по одному значку, в одному пакету – два значки, в іншому – немає значка. Аналізу підлягали реакції дітей, які отримали той чи той пакетик.

Експеримент проводився з групами дітей по п'ять осіб. Це дало можливість точно фіксувати поведінку кожної дитини. Об'єктом соціальних емоцій для всіх дітей було неблагополуччя однолітка, обумовлене випадковою несправедливою ситуацією. Аналізу піддавалися якісні особливості дитячих емоцій, що виникають у відповідь на неблагополуччя однолітка.

2-а експериментальна ситуація дозволяє виявити поведінку дітей у реальній комунікативній ситуації. Зазначимо, що заздалегідь для виявлення ступеня розуміння дитиною стану іншого та способу належної поведінки було задано ряд питань (Чи любиш ти свого Вчителя (вихователя)? Чи шкода тобі його, тому що в нього болить голова? Як можна допомогти йому? Чи можна шуміти, коли в іншої людини болить голова?). Через деякий час діти ставали свідками неблагополуччя іншого (фізичне нездужання вчителя (вихователя)). Показником була реальна поведінка дітей – час, протягом якого дитина не шуміла, беручи участь у вільних іграх.

У першій експериментальній ситуації лише 7,2% дітей продемонстрували високі показники емоційної чуйності, тобто віддали зайвий значок; співчували, але не виявляли бажання поділитися – 35,3%; ніяк не реагували і зловтішалися 57,4%.

У другій експериментальній ситуації, коли дотримання моральної норми вимагало довільно контролювати свої ігрові дії, щоб не шуміти, результати були ще нижче: 25 хвилин стежили за шумом 6% дітей, 13 – 15 хвилин – 29,9% і лише 4 – 5 хвилин контролювали свою поведінку – 64%.

За показником «саморегуляція комунікативної поведінки» молодші школярі виявили такі результати: 7,3% ЕГ та 7,1% КГ респондентів показали високий рівень, 35,4% ЕГ та 35,3% КГ – середній рівні, низький засвідчила більшість оцінюваних (57,3% ЕГ та 57,6% КГ) (табл. 1.9).

Отже, аналіз відповідних емпіричних даних, отриманих за показниками емоційно-вольового критерію, дозволив виявити обмежені та епізодичні прояви емоційної регуляції, імпульсивність і бідність у вияві почуттів, обмежене володіння або небажання демонструвати адекватні способи експресії, нестійку самооцінку, епізодичне вираження емпатії, низький рівень самоконтролю та саморегуляції, часту зміну настрою, явну перевагу негативно забарвлених емоцій, прояви агресивності, конфліктності, безсоромності.

Таблиця 1.9

**Рівні розвитку комунікативної культури за показниками
емоційно-вольового критерію**

Рівні	Емоційно-вольовий критерій											
	здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їхніх проявів у процесі комунікації				позитивне ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними				саморегуляція комунікативної поведінки			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%
Високий	12	14,6	12	14,1	6	7,3	6	7,1	6	7,3	6	7,1
Середній	36	43,9	37	43,5	31	37,8	33	38,8	29	35,4	30	35,3
Низький	34	41,5	36	42,4	45	54,9	46	54,1	47	57,3	49	57,6

Наступним етапом дослідження було визначення особливостей характеру спілкування молодших школярів з іншими, комунікативних поведінкових реакцій, нормативності мовлення, емоційної та естетичної виразності мовлення тощо; володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету; адекватності добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії за мовленнєво-діяльнісним критерієм.

У процесі експериментальної роботи було використано відповідний діагностичний інструментарій:

Метод експертної оцінки комунікативного розвитку дитини (адаптована методика А. Самохвалова [343])

Мета: визначення особливостей характеру спілкування молодших школярів з іншими, комунікативних поведінкових реакцій, рівня розвитку комунікативних умінь і визначення комунікативних труднощів дитини молодшого шкільного віку.

Матеріал: схема (таблиця) спостереження, у якій визначено 16 основних показників комунікативного розвитку дитини.

Процедура виконання:

Експертами виступали дорослі люди, які добре знають дітей (не менше трьох осіб) – учитель, психолог і соціальний педагог (учитель музики, фізкультури). Вони заповнювали узагальнену схему спостережень на кожного учня.

Схема спостереження являє собою таблицю, у якій названо 16 основних показників комунікативного розвитку дитини. До неї включено показники розвитку всіх рівнів комунікативного потенціалу особистості – базового, змістового, операціонального, рефлексивного (див. додаток Ж1).

Зазначимо, що кожний показник розглядався в ситуаціях взаємодії дитини з вихователем (учителем), однолітками. З метою об'єктивності оцінювання комунікативних проявів дитини аналізувалися різні варіанти комунікативної діяльності: специфіка комунікативної поведінки дитини в режимні моменти (прихід до школи, підготовка до уроків, поведінка в

їдальні, переходи в різні кабінети тощо); комунікативна поведінка дитини в навчальній діяльності (уроки, гуртки, позакласні заходи); а також особливості спілкування дитини з учителем і однокласниками на перервах і після уроків.

У результаті було визначено середній бал за кожним комунікативним показником, що відобразило рівень розвитку тієї чи тієї якості, і на основі цього виявлено індивідуальний профіль комунікативного розвитку кожної дитини. Високий рівень адекватності поведінкових реакцій молодших школярів ЗОШ констатовано в 7,1% – КГ і 6,1% – ЕГ респондентів, що виявляється в мінімізації труднощів міжособистісної взаємодії за кожним показником. Середній (34,1% – КГ; 35,4% – ЕГ) і низький (58,8% – КГ; 58,5% – ЕГ) рівні розвитку того чи того комунікативного показника вказують на наявність комунікативних труднощів базового (показники 1 – 5), змістового (показники 6 – 9), операціонального (показники 10 – 13) і рефлексивного (показники 14 – 16) характеру (див. табл. 1.10).

Методика вивчення нормативності комунікативно-мовленнєвої діяльності (адаптована на основі методики Ю. Шалівської [439] та С. Хаджирадевої [122])

Мета: виявити ініціативність у спілкуванні дітей молодшого шкільного віку, вміння використовувати мовні та немовні засоби виразності, наявність уявлень про правила та норми мовленнєвого етикету, їхню адекватність ситуації спілкування, особливості використання дітьми формул мовленнєвого етикету.

Методика включала серію відповідних завдань.

Завдання 1. Розмови за поданою ситуацією.

Мета: виявити вміння дітей орієнтуватись у комунікативній ситуації.

Процедура виконання:

Клас поділявся на дві однакові групи (5 – 7 дітей). У першій групі починалось обговорення цікавого питання, під час якого ініціювалось

приєднання другої групи. Після завершення розмови групи обмінюються місцями й починається нова розмова.

Завдання 2. Діалог на вільну тему.

Мета: з'ясувати особливості володіння нормами культури мовлення.

Процедура виконання:

Клас поділявся на пари, яким пропонувалося обрати уявну комунікативну ситуацію, розподілити ролі та розіграти їх (у разі необхідності експериментатор надає допомогу у вигадуванні ситуації та звертає увагу на нормативність мовленнєвої поведінки).

Завдання 3. Правила та норми мовленнєвого етикету.

Мета: виявити у дітей наявність уявлень про правила та норми мовленнєвого етикету, їх адекватності ситуації спілкування.

Процедура виконання:

В індивідуальній бесіді до дітей зверталися з питаннями (див. додаток Ж2), відповідаючи на які, вони мали назвати формули мовленнєвого етикету, що відповідають ситуаціям стандартизованого мовленнєвого спілкування.

Завдання 4. Формули мовленнєвого етикету в спілкуванні.

Мета: виявлення особливостей використання дітьми формул мовленнєвого етикету в реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Процедура виконання:

Використовувалися спостереження за діяльністю молодших школярів та їхні взаємини з дорослими й однолітками. Спостереження за кожним респондентом проводилося протягом цілого дня та повторювалося кілька разів. Спостереження проводилося за планом відповідно до одного або іншого виду діяльності (додаток Ж1). Особлива увага приділялася таким моментам: використання в мовленні різноманітних формул етикету; фіксація помилок у мовленні однолітків і надання їм допомоги; уміння вирішувати конфліктні ситуації між однолітками.

Аналіз експериментальних даних перших трьох серій завдань дозволив до високого рівня віднести дітей, які володіють умінням комплексно

застосовувати мовні й немовні засоби виразності з метою комунікації, самостійно ініціюють розмову, підтримують діалог, орієнтуються в будь-яких ситуаціях спілкування, висловлюють свою думку з приводу всіх аспектів предмета розмови, мають адекватні уявлення про норми і правила мовленнєвого етикету; до середнього рівня – тих, хто недостатньо володіє умінням комплексно застосовувати мовні й немовні засоби виразності з метою комунікації, з допомогою вчителя ініціюють розмову, іноді вступають у бесіду, майже не підтримують діалог, не завжди орієнтуються в ситуації спілкування, роблять довгі паузи, добираючи потрібні слова, окремі репліки співрозмовника залишають без відповіді, перебивають співрозмовника; до низького рівня віднесено молодших школярів, які будують висловлювання, що містить 1 – 3 зв'язних речення, не висловлюють власну думку про почуте, прочитане, побачене, не володіють умінням комплексно застосовувати мовні й немовні засоби виразності з метою комунікації, не ініціюють розмову, не вступають у бесіду.

Аналіз результатів четвертого експериментального завдання дозволив віднести до високого рівня дітей, які володіють формулами етикету та постійно використовують їх у спілкуванні з однолітками й дорослими, інтуїтивно вживають слова ввічливості, як правило, легко домовляються з однолітками, уміють справедливо вирішувати конфлікти, уміють говорити лаконічно, зберігаючи спокійний тон, дотримуючись правил етичних норм мовлення. Для середнього рівня засвоєння формул етикету характерним є усвідомлення дітьми сенсу і значення засвоєних норм і правил мовленнєвого етикету, часткова дотриманість норм мовленнєвої культури, використання лише найпростіших етикетних формул у тих комунікативних ситуаціях, коли це необхідно. До низького рівня віднесено учнів, які не використовують формули етикету або використовували їх в основному з побоюванням бути покараними, часто обзивають інших дітей, нерідко виявляють агресивність при виникненні розбіжностей з однолітками, не можуть звернутися з

проханням, не вживають слова ввічливості, не дотримуються норм мовленнєвої культури.

Одержані результати діагностики молодших школярів ЗОШ дають можливість виявити рівні нормативності мовлення, емоційної та естетичної виразності його; володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету за мовленнєво-діяльнісним критерієм: високий рівень – 11,8% – КГ; 9,8% – ЕГ; середній рівень – 38,8% – КГ; 37,8% – ЕГ; низький рівень – 49,4% – КГ; 52,4% – ЕГ (див. табл. 1.10). Отже, дані, отримані в результаті діагностувального обстеження, дозволили зробити висновки: значна кількість учнів має адекватні уявлення про норми і правила мовленнєвого етикету; рівень використання формул етикету в різноманітних ситуаціях спілкування, зокрема і проблемних, значно нижче за рівень уявлень; при цьому рівень використання формул етикету окремою дитиною корелює з її ставленням до партнерів по спілкуванню; значну трудність становить для дітей відповідність невербальних форм спілкування нормам і правилам етикету.

Методика діагностики неконструктивної поведінки дітей (адаптована методика М. Вайнер [87])

Мета: визначення рівня адекватності добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії та основних форм неконструктивної поведінки молодших школярів.

Матеріал: схема (протокол) спостереження за поведінкою дитини в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Процедура виконання:

Неконструктивні форми взаємодії виявляли, використовуючи узагальнену схему спостереження за поведінкою дитини в ситуаціях міжособистісної взаємодії (див. додаток Ж3).

У протоколі спостереження навпроти кожної зазначеної поведінкової характеристики вчитель, психолог, соціальний педагог та ін. зазначали, чи властива конкретній дитині ця характеристика неконструктивної поведінки.

Результати аналізувалися за допомогою спеціального ключа (див. додаток ЖЗ).

Наголошуємо на тому, що в молодшому шкільному віці у дітей часто виявляються неконструктивні форми поведінки в процесі міжособистісної взаємодії. Неконструктивну взаємодію дітей суттєво ускладнює досягнення особистих цілей його учасників, що вимагає великої кількості енергетичних витрат, призводить до виникнення негативних емоцій, протиборства та конфліктів. Неконструктивні форми взаємодії створюють численні ситуації утрудненого спілкування дітей, які призводять до деструктивних змін поведінки партнерів; до неефективних контактів між дітьми, аж до відмови від спілкування; до зниження рівня усвідомлення причин власних труднощів у спілкуванні; до зменшення, а в ряді випадків до зникнення спроб самостійно виходити з труднощів, що виникають; до формування тривожного ставлення до будь-якої комунікативної ситуації.

Діагностика засвідчила такі результати (див. табл. 1.10): до високого рівня (7,1% – КГ; 6,1% – ЕГ) було віднесено дітей, у яких вираженість якогось-небудь типу неконструктивної поведінки відповідає низькому рівню, тобто швидше за все вона є ситуативною та не притаманна міжособистісній взаємодії школяра. Середньому рівню (35,3% – КГ; 35,4% – ЕГ) прояву неконструктивної поведінки відповідають діти, у яких частота, тривалість і ступінь неконструктивних проявів свідчить про те, що вони перебувають у групі ризику й велика ймовірність, що така поведінка може закріпитися, якщо не будуть прийняті своєчасні заходи соціально-педагогічного впливу. Низький рівень (57,6% – КГ; 58,5% – ЕГ) вияву зазначеної поведінки молодших школярів характеризується високою інтенсивністю та частотою проявів неконструктивних форм реагування (конформність, протестність, імпульсивність, демонстративність, недисциплінованість, агресивність), тому таким дітям терміново необхідна кваліфікована соціально-педагогічна допомога, спрямована на комплексну корекцію моделей неконструктивної поведінки (інтерпретацію результатів див. додаток ЖЗ).

**Рівні розвитку комунікативної культури за показниками
мовленнєво-діяльнісного критерію**

Рівні	Мовленнєво-діяльнісний критерій											
	характер спілкування з іншими, поведінкові реакції				нормативність мовлення, емоційна та естетична виразність мовлення тощо; володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету				адекватність добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%	КД	%
Високий	5	6,1	6	7,1	8	9,8	10	11,8	5	6,1	6	7,1
Середній	29	35,4	29	34,1	31	37,8	33	38,8	29	35,4	30	35,3
Низький	48	58,5	50	58,8	43	52,4	42	49,4	48	58,5	49	57,6

Отже, аналіз отриманих у дослідженні даних за показниками мовленнєво-діяльнісного критерію дозволив дійти таких висновків: по-перше, спектр поведінкових реакцій дітей молодшого шкільного віку ЗОШ різноманітний: від нерішучості, пасивності, невпевненості до невихованості, гіпервимогливості та нетерпимості; по-друге, нормативність мовлення у стандартних, непроблемних і нетворчих ситуаціях, комунікативна взаємодія базується на нормах культури мовлення та мовленнєвого етикету в типових ситуаціях або демонструється відсутність елементарних навичок культури мовленнєвого спілкування; по-третє, низький рівень розвитку зв'язного мовлення та всіх його компонентів, невміння слухати, використання погроз, симуляцій, шантажу.

Для систематизації результатів проведеного дослідження розвитку комунікативної культури молодших школярів за ціннісно-мотиваційним, інформаційно-когнітивним, емоційно-вольовим, мовленнєво-діялісним критеріями отримані дані було занесено до таблиці 1.11.

Діагностика стану розвитку комунікативної культури молодших школярів за обраними критеріями

Назва критерію	Показник	Групи	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
			КД	%	КД	%	КД	%
ціннісно-мотиваційний	сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії	ЕГ	10	12,2	39	47,5	33	40,3
		КГ	9	10,6	38	44,7	38	44,7
	наявність інтересу до різних видів комунікативної взаємодії	ЕГ	8	9,8	37	45,1	37	45,1
		КГ	10	11,8	37	43,5	38	44,7
	прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок	ЕГ	12	14,6	35	42,7	35	42,7
		КГ	10	11,8	37	43,5	38	44,7
інформаційно-когнітивний	знання про ціннісно-нормативний бік спілкування та його поведінкову складову	ЕГ	9	11	38	46,3	35	42,7
		КГ	11	12,9	38	44,7	36	42,4
	знання моральних та етикетних норм поведінки	ЕГ	8	9,8	37	45,1	37	45,1
		КГ	10	11,8	37	43,5	38	44,7
	розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування	ЕГ	11	13,4	35	47,7	36	43,9
		КГ	11	12,9	36	42,4	38	44,7
емоційно-вольовий	здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їх проявів у процесі комунікації	ЕГ	12	14,6	36	43,9	34	41,5
		КГ	12	14,1	37	43,5	36	42,4
	позитивне ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними	ЕГ	6	7,3	31	37,8	45	54,9
		КГ	6	7,1	33	38,8	46	54,1
	саморегуляція комунікативної поведінки	ЕГ	6	7,3	29	35,4	47	57,3
		КГ	6	7,1	30	35,3	49	57,6
мовленнєво-діяльнісний	характер спілкування з іншими, поведінкові реакції	ЕГ	5	6,1	29	35,4	48	58,5
		КГ	6	7,1	29	34,1	50	58,8
	нормативність мовлення, емоційна та естетична виразність мовлення тощо; володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету	ЕГ	8	9,8	31	37,8	43	52,4
		КГ	10	11,8	33	38,8	42	49,4
	адекватність добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії	ЕГ	5	6,1	29	35,4	48	57,6
		КГ	6	7,1	30	35,3	49	57,6

З метою створення загальної картини розвитку комунікативної культури молодших школярів узагальнення результатів дослідження відбувалось за рахунок обчислення середнього арифметичного значення кількості учнів кожного рівня кожної групи за кожним критерієм. Отже, результатом констатувального етапу соціально-педагогічного експерименту є дані, що занесені до таблиці 1.12.

Таблиця 1.12

**Діагностика стану розвитку
комунікативної культури молодших школярів**

Група	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	КД	%	КД	%	КД	%
ЕГ	40	48,8	34	41,5	8	9,7
КГ	41	48,2	35	41,2	9	10,6

Наочно зіставлення стану розвитку комунікативної культури молодших школярів експериментальної й контрольної груп на констатувальному етапі зображено на рис. 1.1.

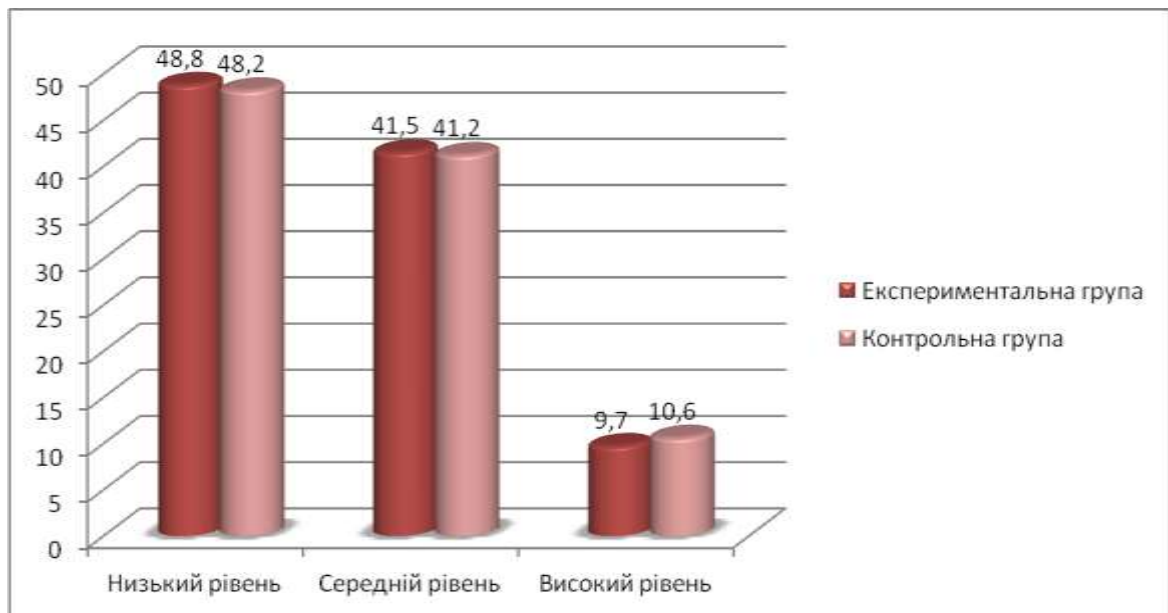


Рис. 1.1. Зіставлення стану розвитку комунікативної культури молодших школярів експериментальної й контрольної груп на констатувальному етапі

Як бачимо, загальна сукупність експериментальних даних показала здебільшого низький та середній рівні розвитку комунікативної культури молодших школярів за всіма показниками, що обумовило необхідність упровадження умов соціально-педагогічного супроводу, головною метою яких є підвищення рівня культури міжособистісних відносин.

Отже, у процесі констатувального етапу педагогічного експерименту розроблено критерії, показники та рівні розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ, дібрано методичний інструментарій з метою її діагностики, визначено вихідний стан досліджуваного явища. Отримані результати вважаємо підставою для розробки, обґрунтування та реалізації умов соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ, чому присвячено наступний розділ дисертаційної роботи.

Висновки до розділу 1

Аналіз та узагальнення наукових результатів, отриманих у першому розділі на теоретико-діагностичному етапі роботи, дозволяє зробити висновки, що визначатимуть стратегію й тактику нашого подальшого дослідження.

Проведений відповідно до необхідності вирішення першого дослідного завдання теоретичний аналіз наукової літератури з філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних і соціально-педагогічних аспектів проблеми розвитку комунікативної культури особистості засвідчив її актуальність, дискусивність і багатогранність.

Сутність культури розглядається в контексті організації соціокультурного буття людини. Активне використання поняття «культура» в усіх формах і на всіх рівнях індивідуальної та суспільної свідомості, у всіх сферах людської життєдіяльності доказує необхідність розгляду його і в контексті соціально-педагогічного дискурсу, тобто розуміння діалектичного взаємозв'язку категорій

«соціалізація» і «культура», у якому «культура» виступає як засіб і як результат соціалізації особистості.

Соціально-педагогічна парадигма наукового пізнання дозволила визначити триєдність соціокультурних процесів, що відбуваються в різних соціально-педагогічних інститутах під впливом спеціально організованої соціально-педагогічної діяльності: процеси соціального розвитку особистості, включення людини в соціум, перетворення соціуму.

Дослідження феномену «комунікативна культура» здійснено на основі висвітлення базових, суміжних та підпорядкованих понять проблемного кола зазначеної категорії (спілкування, комунікація, міжособистісна взаємодія, культура мовлення, культура спілкування, комунікативні здібності, комунікативні якості особистості, комунікативні вміння, комунікативна компетентність).

У межах мети та завдань дослідження розуміємо комунікативну культуру як динамічне поліструктурне інтегративне утворення особистості, що включає сукупність взаємопов'язаних компонентів (аксіологічний, знаннєвий, емоційний, поведінковий), обумовлене зовнішніми умовами (соціальна ситуація розвитку особистості) і внутрішніми чинниками (комунікативні здібності та якості особистості) та забезпечує гармонійну соціалізацію особистості через взаємодію з реальним соціальним середовищем і самою собою; розвиток комунікативної культури як процес і результат структурно-рівневих змін її взаємопов'язаних компонентів під впливом оптимізації зовнішніх умов та внутрішніх чинників, що є основою адекватності, успішності, індивідуальної своєрідності комунікації особистості; розвиток комунікативної культури молодших школярів ЗОШ як складник цілісного процесу особистісного розвитку дитини з урахуванням своєрідності її досвіду, ціннісних орієнтацій, мотиваційної та чуттєвої сфери, особливостей особистісних якостей, що корелюють із характеристиками її комунікативної діяльності.

Термінологічний аналіз поняття «розвиток комунікативної культури» базується на тлумаченні його складових – «розвиток» і «комунікативна культура» у змістовному поєднанні. Уважаємо, що розвиток комунікативної культури – це

процес і результат структурно-рівневих змін її взаємопов'язаних компонентів під впливом оптимізації зовнішніх умов та внутрішніх чинників, що є основою адекватності, успішності, індивідуальної своєрідності комунікації особистості.

Сутність і зміст соціально-культурної ситуації розвитку особистості дитини в освітньому просторі загальноосвітньої школи-інтернату й організація та здійснення соціально-педагогічної діяльності в закладах інтернатного типу мають характерні риси, наслідками функціонування яких є певні адміністративні, організаційно-методичні, психологічні та педагогічні особливості та недоліки. Причиною та наслідками особливої освітньо-соціальної ситуації є насамперед дефіцит спілкування, який зумовлює розвиток неадекватної побудови моделі соціально-комунікативного розвитку (інтелектуальна пасивність, гіпертрофована потреба у спілкуванні, феномен «Ми», порушення соціальної адаптації, позиція утримання, орієнтир на «подібну істоту свого виду», порушення емоційно-вольового розвитку, самовиправдання після порушення правил і норм, госпіталізм).

Соціально-педагогічний супровід визначаємо як цілісну діяльність, командну взаємодію педагогів, вихователів, батьків, практичних психологів, соціальних педагогів, медпрацівників та ін., що базується на суб'єкт-суб'єктному підході та передбачає активну позицію об'єкта й суб'єкта соціально-педагогічного впливу.

Підсумовуючи результати аналізу проблеми комунікативного розвитку дитини в умовах інтернатних закладів та змісту соціально-педагогічного супроводу в контексті особистісно зорієнтованої парадигми освіти, зазначимо, що соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ – *це динамічний, гнучкий процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів з дітьми молодшого шкільного віку з метою ефективного розвитку комунікативної культури як сукупності взаємопов'язаних компонентів у спеціально створених соціально-педагогічних умовах.*

Діагностику сформованості комунікативної культури молодших школярів ЗОШ здійснено у два етапи: на розвідувальному – опрацьовано науково-

методичне забезпечення освітнього процесу 1 – 4 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, отримано додаткову інформацію про форми роботи щодо формування комунікативної культури молодших школярів і можливостей визначення рівня сформованості їхньої комунікативної культури; на констатувальному – розроблено критерії та показники відповідно до взаємопоеднаних компонентів комунікативної культури молодших школярів: ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, емоційно-вольовий, мовленнєво-діяльнісний. Обґрунтовано трирівневу градацію рівнів сформованості комунікативної культури молодших школярів: низький, середній, високий. Проведено констатувальний зріз, який засвідчив здебільшого середній та низький рівні сформованості комунікативної культури молодших школярів за всіма показниками означених критеріїв.

До методичного інструментарію констатувального експерименту входили такі методи: спостереження, експертних оцінок, експеримент, бесіда, анкетування, психодіагностичні тести тощо. У результаті проведення констатувального експерименту визначено, що має місце така відповідність кількості молодших школярів до виділених рівнів сформованості комунікативної культури: ЕГ (низький – 48,8%, середній – 41,5%, високий – 9,7%) та КГ (низький – 48,8%, середній – 41,2%, високий – 10,6%), що зумовлює оновлення соціально-педагогічного забезпечення освітнього процесу в ЗОШ.

Матеріали, які ввійшли до розділу, опубліковано авторкою в наукових статтях і матеріалах конференцій: [61; 62; 64; 65; 69; 70; 71; 72; 75; 77; 78].

РОЗДІЛ 2

РОЗРОБКА ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ УМОВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У другому розділі дисертації подано результати експериментально-дослідної роботи щодо визначення, обґрунтування та впровадження умов соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури розуміємо як сучасну освітню парадигму, що забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різноманітних ситуаціях комунікативної діяльності на основі взаємодії тих, хто супроводжує, та тих, кого супроводжують.

Аналіз теоретичних засад проблеми дослідження та результатів констатувального експерименту став необхідною науковою підставою для визначення та обґрунтування соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ у процесі соціально-педагогічного супроводу.

2.1. Теоретичне обґрунтування соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ у процесі соціально-педагогічного супроводу

Концепція соціально-педагогічного супроводу є однією з найбільш значущих у розумінні суб'єкт-суб'єктної взаємодії в сучасному освітньому просторі. Реалізація парадигми соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ потребує визначення

передумов (тобто вихідної позиції будь-якого явища, процесу, події [280]) та обґрунтування сукупності соціально-педагогічних умов освітньої діяльності в конкретній соціокультурній ситуації розвитку, що є **метою** цього підрозділу.

Логіка наукового педагогічного дослідження потребує на цьому етапі визначення вихідних позицій організації дослідно-експериментальної роботи щодо розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ. Такими позиціями є:

– основою адекватності, успішності, своєрідності комунікацій особистості є розвиток її комунікативної культури, що інтегрує аксеологічний, знанневий, емоційний та поведінковий компоненти й забезпечує органічну соціалізацію особистості під впливом оптимізації зовнішніх умов і внутрішніх чинників;

– сутність і зміст соціально-культурної ситуації комунікативного розвитку дитини в освітньому просторі загальноосвітньої школи-інтернату потребують визначення особливої практико зорієнтованої парадигми соціально-педагогічного супроводу як комплекс послідовних і системних педагогічних дій, що спрямовані на посилення позитивних і нейтралізацію негативних тенденцій становлення комунікативної культури молодшого школяра ЗОШ;

– досягнення високих показників освітньо-виховної взаємодії, спрямованої на розвиток комунікативної культури молодших школярів ЗОШ, забезпечується врахуванням тих вікових особливостей особистісного розвитку, що корелюють з комунікативним розвитком дитини;

– обґрунтування умов соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ має ґрунтуватися на ідеях таких наукових підходів: природовідповідного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, підтримувального, комунікативного, середовищного, інноваційного, системного та низки спеціальних соціально-педагогічних підходів.

Перші дві визначені вихідні позиції знайшли своє змістове відображення в першому розділі дисертації, дві останні потребують більш детального розгляду та роз'яснення.

Загальновідомо, що вікова група дітей від 6/7 – 10/11 рр., які навчаються в 1 – 4 класах сучасного освітнього закладу, визначається в науковій літературі як молодші школярі. Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття й усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством. Психічний і особистісний розвиток дитини зумовлений особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі, що сприяє розвитку основних психологічних новоутворень: довільності психічних процесів, внутрішнього плану дій, усвідомленості пізнавальних процесів і поведінки, умінню організовувати навчальну діяльність, особистісної та інтелектуальної рефлексії, внутрішнього мовлення, самоконтролю тощо. Отже, на цьому віковому етапі провідною діяльністю стає навчання, основою якого є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція; це етап інтенсивного соціального розвитку психіки, її основних підструктур, вираженого і в процесі соціалізації індивідуальних утворень, і в новоутворенні в особистісній сфері та у формуванні суб'єкта діяльності [133; 144; 156; 344].

Як засвідчив аналіз наукових поглядів Л. Виготського, сенситивність молодшого шкільного віку детермінує якісно новий етап побудови особистості та її діяльності на основі тих психічних і соціальних змін, які «вперше виникають на цьому віковому етапі і які в найголовнішому визначають свідомість дитини, її ставлення до середовища, її внутрішнє й зовнішнє життя, весь хід її розвитку в цей період» [106, с. 248].

Аналіз наукових досліджень Л. Божович [72], В. Давидова [140], О. Корніяки [219] та ін. показав, що мотиваційна направленість молодшого школяра характеризується прагненням до самостійності та самоповаги; когнітивна й емоційно-вольова сфери – репродуктивним характером пізнання, значною невпевненістю щодо вибору форм поведінки, емоційною нестабільністю.

Співвіднесення процесу комунікативного розвитку з молодшим шкільним віком зумовлюється значенням цього періоду як фундаменту для розвитку особистості, здатної позитивно взаємодіяти із собою, з іншими, зі світом. Комунікативний розвиток дітей молодшого шкільного віку визначається

специфікою їхнього психофізіологічного розвитку, негативними і позитивними психологічними новоутвореннями та вимагає формування складної системи мовленнєво-мовних і соціально-психологічних умінь. Уповільнення темпів розвитку активної мовленнєвої діяльності, яке констатується в сучасних дітей, особливі умови становлення особистості дитини в закладах інтернатного типу обумовили необхідність спеціально організованого соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку.

Включення в нові види діяльності (учіння, праця) і системи міжособистісних відносин сприяють набуттю нових якостей особистості та визначають особливості комунікативного розвитку молодших школярів: виникає і закріплюється здатність до саморегулювання поведінки та діяльності, формуються вміння будувати свої відносини з оточенням, свідомо здатність до морального вибору в проблемній ситуації, що створює підґрунтя для комунікативного розвитку.

При цьому вікові особливості комунікативного розвитку проектуються на індивідуальні особливості особистості молодшого школяра та варіюються в досить широкому діапазоні:

- від виникнення труднощів у процесі взаємодії з дитиною в більшості однолітків і дорослих у різних видах діяльності до виникнення труднощів у спілкуванні взагалі;

- від низького рівня усвідомлення себе як суб'єкта, що утруднює і своє спілкування, і спілкування інших, до усвідомлення себе та іншого в якості можливої причини, що створює ситуацію утрудненого спілкування, яка склалася між ними;

- від бачення причин пережитих дитиною труднощів в особливостях особистості та спілкуванні партнера й перекладання відповідальності за причину виникнення, перебіг і результат ситуації на іншого, до прийняття та поділу з партнером відповідальності за перебіг і результат комунікативної ситуації;

– від невміння й небажання прийняти думку партнера до активного пошуку способів оптимального для обох сторін вирішення ситуації на основі емпатії і внутрішнього локус контролю [343].

Протягом молодшого шкільного віку в дитини формується певний поведінковий репертуар, у якому обов'язково присутні «улюблені» комунікативні реакції й форми спілкування. Американський психолог Е. Берн так пояснює психологічну природу цього явища: у важких комунікативних ситуаціях дитина експериментує, використовуючи різноманітні варіанти поведінки в міжособистісній взаємодії, виявляє, що деякі моделі спілкування відхиляються тими, хто оточує, інші – сприяють досягненню комунікативних цілей. Це культивує в поведінці дитини ті чи зовсім інші засоби спілкування з дорослими й однолітками [36].

Узагальнюючи аналіз особливостей комунікативного розвитку молодших школярів і спираючись на наукові дослідження О. Корніяки та її наукової школи, окреслимо головні особистісні утворення зазначеного віку (у співвіднесенні з виділеними компонентами та критеріями (див. п.п. 1.1, 1.3)):

– *мотиваційний*: розвиток мотиву визнання й успіху як значущої особистісної характеристики; формування ціннісних орієнтацій; посилене прагнення до комфортної міжособистісної взаємодії;

– *пізнавальний*: розвиток пізнавального інтересу та довільність психічних процесів; формування внутрішнього плану дій через отримання знань і їхнє засвоєння; усвідомлення значення норм і правил у процесі комунікативної взаємодії;

– *чуттєво-вольовий*: формування ставлення до себе та інших на основі розуміння моральних норм (добро та зло тощо) і здатність до морального вибору; усвідомлення можливості контролю й довільного регулювання діяльності та поведінки,

– *комунікативний*: розвиток комунікативних здібностей та якостей (контактність, щирість, толерантність, доброзичливість, емпатійність, увічливість тощо); формування вмінь нормативної мовленнєвої діяльності;

– *особистісний*: формування внутрішньої позиції щодо уявлення про себе, «Я-концепції», взаємин з однолітками та дорослими і розвиток основ рефлексивних дій.

Зазначимо, що школи-інтернати комплектуються переважно дітьми, які здебільшого є педагогічно занедбаними і які внаслідок різних обставин до влаштування в ці заклади були позбавлені нормальних умов життя. Аналіз контингенту дітей молодшого шкільного віку показав наявність різних відхилень психічного, розумового, морального розвитку тощо. Абсолютна більшість дітей, які прибули до установ інтернатного типу, фактично втратили зв'язок зі школою, ставлення до школи й освітнього процесу неоднозначне та складне, у них деформовані духовні, пізнавальні й естетичні потреби. Учні починають вивчення шкільної програми з різними вихідними передумовами, і така глибока диференційованість у готовності до шкільного старту обумовлює не менш суттєву різницю і в результатах навчання (матеріал щодо особливостей соціокультурної ситуації розвитку дитини в умовах ЗОШ, організації освітнього процесу та пов'язаних з ними недоліків, специфіки особистісного розвитку школярів шкіл-інтернатів див. у п. 1.2).

Аналіз поглядів сучасних дослідників (Н. Голованова [117], С. Коношенко [216], А. Макаренко [254], Є. Пліско [306], Г. Тарасенко [388] та ін.) дозволив виділити полілог наукових підходів до сутності основних понять дослідження:

– природовідповідний підхід – вимагає організації соціально-педагогічного впливу на основі природних закономірностей психофізіологічного та інтелектуального розвитку дитини. Значущість зазначеного підходу підкреслено викликами цивілізаційного розвитку та потребує пошуку шляхів гармонізації взаємодії в системі «людина – світ»;

– особистісно зорієнтований підхід – акцентує увагу на врахуванні в освітній діяльності тих особистісних утворень, що формуються в дитинстві; захищає та підтримує людинотворче начало в дитині та в суб'єкт-суб'єктну позицію у взаємодії з нею;

- аксіологічний підхід – декларує пріоритет моральних цінностей у будь-якій соціально-педагогічній взаємодії з дитиною;
- підтримувальний підхід – заснований на повазі до особистості дитини, безумовному прийнятті всіх вихованців без винятку, толерантному та емпатійному ставленні до неї;
- комунікативний підхід – передбачає створення сприятливих соціально-педагогічних умов спілкування дитини з соціумом та собою;
- середовищний підхід – вимагає організацію соціального середовища, що сприяє гармонізації стосунків дитини з однолітками та дорослими, які згодом трансформуються в основи особистісної поведінкової культури;
- інноваційний підхід – спирається на суб'єкт-суб'єктні відносини, залежить від ступеня погодженості взаємодії, розвитку комунікації в педагогічному колективі, сприяє створенню спільного інноваційного середовища, позитивного соціального клімату;
- креативно-діяльнісний підхід – передбачає створення умов щодо саморозвитку дитини в різних видах діяльності, самостійному прийняттю рішення та відповідальності за нього в ситуаціях вибору;
- інтегративний підхід – забезпечує можливість розробляти цілісні інтеграційні моделі, виявляти основні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки та відношення, системоутворювальні чинники та умови функціонування в статичному й динамічному аспектах;
- системний підхід – полягає в розгляді системи будь-якої міри складності, що спрямована на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину сукупність; сприяє формуванню відповідного, адекватного формулювання сутності досліджуваних проблем соціально-педагогічної науки та вибору ефективних шляхів їхнього вирішення.

Поряд із загальновизнаними науковими підходами в контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне враховувати зміст спеціальних підходів щодо розгляду проблеми соціально-культурного розвитку особистості:

– соціологічний підхід – передбачає трансляцію культури як загальний механізм соціального успадкування, що охоплює і стихійні впливи середовища, і організовані – виховання, освіта;

– факторно-інституційний підхід – визначає соціально-культурний розвиток як сукупність, множинність, неузгодженість і деяку автономність, а не монолітну ієрархічну систему дій інститутів, чинників і агентів соціалізації;

– інтеракціоністський підхід – передбачає соціально-культурний розвиток як значущу детермінанту міжособистісної взаємодії, спілкування, що сприяє становленню особистості та розумінню нею адекватної системи світу;

– інтеріоризаційний підхід – становить засвоєння особистістю норм, цінностей, установок, стереотипів, вироблених суспільством, що регламентує систему внутрішніх регуляторів, звичних форм комунікативної поведінки;

– інтраіндивідуальний підхід – декларує, що соціокультурний розвиток не вичерпується адаптацією до соціального середовища, а є процесом творчої самореалізації особистості та становлення діяльній моделі індивідуалізації [117].

Вирішення завдань дослідження в системі сучасного науково-педагогічного знання та освітньої практики детерміновано антропологічними законами і принципами виховання, які слугують основою соціально-педагогічного супроводу життєдіяльності дитини в умовах будь-якого соціально-освітнього інституту – чи то сім'я, школа, школа-інтернат, дитячий будинок. Система подібних законів заснована на працях сучасного педагога та антрополога Б. Бім-Бада:

– закон єдності та цілісності педагогічного впливу відображає єдність, системність й амбівалентність особистості. Він припускає урівноваженість розвитку емоційної, розумової, ціннісної та вольової сторін особистості та спрямовує виховний процес від думки до дії й від дії до думки;

– закон «золотої середини» полягає в тому, щоб завжди та в усьому надавати дитині свободу, якщо тільки вияв останньої не вступає в протиріччя зі свободою інших;

– закон апперцептивної послідовності виховання стверджує, що все найкраще необхідно пробуджувати в людині якомога раніше в оптимальній послідовності для забезпечення індивідуально підібраної та ефективної програми взаємодії (із собою, іншими, світом);

– закон оптимального співвідношення педагогічного впливу на внутрішній зміст і зовнішні вияви комунікативної культури людини, яка зростає, з активністю самого вихованця на засадах розуміння та прийняття ним норм міжособистісної взаємодії. Реалізація цього закону потребує врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини та вибудовує логіку її комунікативного розвитку;

– закон оптимальної мотивації зобов'язує педагога поєднувати зміст цінностей культури з особистісним досвідом дитини (її внутрішній сенс, знання, уміння, навички) [41].

Продуктивність застосування законів антропологічного підходу забезпечує комплексна реалізація системи методологічних і практичних принципів, що є вихідними для визначення соціально-педагогічної позиції та змісту педагогічних технологій розвитку комунікативної культури: принцип рефлексивності; принцип цілісності людини як єдності суспільного та індивідуального; принцип суб'єктності; принцип діалогічності; принцип культуровідповідності; принцип педагогічної підтримки.

Виходячи з окреслених вище позицій, визначимо та теоретично обґрунтуємо соціально-педагогічні умови, що сприятимуть ефективному розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Для вирішення поставленої мети з'ясуємо сутність поняття «соціально-педагогічна умова», що визначається через розуміння такої базової категорії, як «умова».

У довідковій літературі «умова» тлумачиться як «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь», як «рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник» [93, с. 1526; 285, с. 632;], як «те, від чого залежить існуючий компонент комплексу об'єктів, з наявності якого за необхідністю випливає це явище» [377, с. 310].

Науковець Ю. Бабанський розглядав поняття «умови» в поєднанні з «вимогами» і «шляхами» [20], О. Карпенко зазначив, що «умови» слід розглядати як більш загальну і провідну категорію в різних поєднаннях, оскільки одні умови можуть лише актуалізувати та розвивати діяльність особистості [196], А. Стрелковська зробила висновок, що аналіз наукової літератури дозволяє вести мову про поняття «умови» як про певне середовище, у межах якого здійснюється виховання, розвиток індивіда за допомогою конкретних шляхів, способів та засобів [382], А. Капська в межах соціальної педагогіки під умовами (соціалізації) розуміє сукупність обставин, що виникають під впливом різноманітних чинників, які діють у соціальному середовищі [193].

Зазначимо, що поняття «соціально-педагогічні умови» широко використовується і в аналізі, поясненні та організації як процесу соціалізації особистості, і в контексті проведення діяльності соціальним педагогом, вихователем, учителем та ін. Серед учених, дослідників і педагогів-практиків соціально-педагогічної діяльності ще не вироблено однозначного тлумачення терміна «соціально-педагогічні умови», паралельно з яким використовують поняття «соціально-педагогічне середовище», «соціально-педагогічний клімат», «соціально-педагогічна ситуація» тощо. Спираючись на низку наукових поглядів (С. Андрійчук [10], О. Василенко [89], О. Губа [133], О. Джексон [144], І. Ковчина [205], О. Сас [344] та ін.) щодо визначення сутності поняття «соціально-педагогічні умови», доходимо висновку, що цю дефініцію вчені розглядають відповідно до предмета їхнього дослідження, проте всі визначені умови спрямовані на створення обставин, у яких особистість почуває себе комфортно.

Отже, у наукових соціально-педагогічних дослідженнях розглянуто соціально-педагогічні умови:

- соціалізації учнів молодшого шкільного віку в закладах інтернатного типу (Л. Бережна [34]);
- адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі (О. Василенко [89]);

- правової соціалізації дітей-сиріт у загальноосвітній школі-інтернаті (І. Горошнікова [124]);
- корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку (Т. Гніда [115]);
- соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя в інтернатних закладах (Т. Грибоедова [127]);
- формування комунікативних якостей молодших школярів в аматорському театральному колективі (О. Губа [133]);
- становлення особистості дитини молодшого шкільного віку (О. Джексон [144]);
- ефективності роботи закладів освіти з морального виховання молодших школярів у позаурочній та позашкільній діяльності (О. Матвієнко [261]);
- профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку в навчально-виховних закладах інтернатного типу (О. Поляновська [315]);
- формування життєвої компетентності дітей 6 – 7-річного віку (О. Сас [344]).

Останні дослідження показали, що освіта молодших школярів у загальноосвітніх навчальних закладах вимагає розробки соціально-педагогічних умов, які дозволять ефективно розвивати особистість у процесі навчальної та позанавчальної діяльності.

Зважаючи на наукові ідеї В. Нікітіна [368], який, розглядаючи поняття «соціально-педагогічні умови», визначає людину як члена соціуму в єдності її індивідуальних і суспільних характеристик, набуття соціального статусу, соціального функціонування, що діє на індивідуальному, середовищному й соціетальному рівнях [115, с. 476], та на основі узагальнення наявних підходів у науковій літературі в контексті нашого дослідження «соціально-педагогічні умови» розуміємо як особливості організації освітнього процесу в ЗОШ, сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, прийомів і соціального середовища, що сприяють успішному соціально-педагогічному

супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Спираючись на представлені положення та сформульовані суперечності досліджуваного явища, визначено соціально-педагогічні умови розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ у процесі соціально-педагогічного супроводу. До них відносимо:

- організацію соціокультурного середовища загальноосвітніх шкіл-інтернатів, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів;

- теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів;

- наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності.

Ключовим теоретичним положенням щодо обґрунтування першої соціально-педагогічної умови стало твердження про те, що організація соціокультурного середовища ЗОШ ґрунтується на реалізації особистісно зорієнтованого підходу, що детермінує:

- визначення комунікативної діяльності засобом і результатом розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ;

- наповнення складників освітнього простору ЗОШ відповідно до принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

- актуалізацію комунікативного потенціалу освітнього простору ЗОШ (навчальна, трудова, ігрова, художня діяльності) у реальній взаємодії дорослого та дитини на рівні кожної конкретної освітньої ситуації.

Підтвердження значущості особистісно зорієнтованого наукового підходу в контексті обґрунтування першої умови дослідження акцентується в Білій книзі національної освіти України, яка розглядає зростаючу особистість як унікальну і

цілісну, здатну до саморозвитку, та потребує послідовної гуманізації освітнього середовища на засадах реалізації основних положень особистісно зорієнтованого наукового підходу [44].

У сучасних психологічних і соціально-педагогічних дослідженнях особистісно зорієнтований підхід розглядається як важлива психолого-педагогічна та методологічна позиція, основу якої становить цілісність визначальних установок, психодіагностичних засобів, технологій навчання та виховання, спрямованості соціально-педагогічної діяльності, що забезпечують більш докладне та всебічне розуміння особистості дитини, як підґрунтя для створення умов її гармонійного розвитку в освітньому процесі [38; 39; 308].

Зазначимо, що особистісно зорієнтований підхід розглядає супровід як освітню ситуацію особистісної взаємодії, передбачає ставлення до дитини і як до об'єкта засвоєння знань і вмінь, і як до суб'єкта спілкування, співпраці, розширення її прав, надання свободи власного вибору.

Вихідною позицією педагогічного впливу за такого підходу більшість вітчизняних і зарубіжних учених (І. Бех [38], Є. Бондаревська [74], В. Сериков [351], В. Слободчиков [359] та ін.) вважають допомогу, підтримку, соціально-педагогічний захист, психолого-педагогічний та соціально-педагогічний супровід (див. п. 1.2).

Теоретико-експериментальні дослідження проблеми організації соціально-виховного середовища навчального закладу (О. Будник [83], А. Капська [159], Н. Сейко [347], С. Шацький [440] та ін.) свідчать про безумовну значущість функціонування базових його характеристик (педагогічні умови школи для формування моральної вихованості учнів, система виховної роботи, засоби педагогічної комунікації тощо) для конструювання першої умови дослідження.

Зміст терміна «середовище» в тлумачному словнику визначено як: оточення, сукупність природних і соціально-побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, у яких протікає діяльність людського суспільства, організмів [396].

У контексті нашого дослідження це поле соціальної й культурно-нормативної діяльності, передачі та індивідуального закріплення знань, умінь, навичок, що проявляються на різних рівнях комунікативної культури особистості.

Відомі вчені першої половини ХХ століття (П. Блонський [66], А. Макаренко [255], С. Шацький [440] та ін.) довели, що об'єктом впливу педагога повинна бути не сама дитина та її якості, а умови, у яких вона існує: зовнішні – оточення, міжособистісні відносини, діяльність; внутрішні – ставлення дитини до інших і самої себе, її почуття та емоції, досвід та очікування. Це ствердження актуалізує та обґрунтовує визначену умову.

Акцентуємо увагу на визначенні в наукових дослідженнях понять: «освітнє середовище» (Є. Бондаревська [74], А. Лукіна [251], О. Савченко [339; 340], В. Ясвін [452] та ін.), соціальне середовище (О. Безпалько [32], Р. Вайнола [88], А. Капська [159], Н. Сейко [347] та ін.), культурно-освітнє середовище (Г. Васянович [92], О. Канарова [189], О. Смолінська [361] та ін.), розвивальне освітнє середовище (О. Писарчук [303], В. Рубцов [334], С. Смолюк [362] та ін.).

Важливо зазначити думку І. Зязюна, який розглядає педагогічне середовище як соціокультурний феномен, у межах якого «конструюється ідеал особистості як соціального типу моделі громадянина, патріота» [179].

Зауважимо, що на основі аналізу соціально-виховного середовища початкової школи, зробленого О. Будник [83], виокремлено соціокультурний компонент, у якому визначається педагогічна компетентність учасників освітнього процесу, зміст, форми, методи, інноваційні технології щодо реалізації завдань початкової освіти.

Зазначимо, що в сучасних соціально-педагогічних дослідженнях (М. Фіцула [417], В. Химинець [426], Н. Чернуха [435] та ін.) соціально-культурне середовище представлено за двома напрямками:

– як складна багаторівнева сукупність суспільних стосунків та взаємопов'язаних норм взаємодії особистості, будь-якої соціальної групи та соціальних інституцій;

– як конкретні обставини життєдіяльності дитини, цілеспрямовані та спонтанні освітні ситуації, що впливають на її когнітивний та емоційно-чуттєвий розвиток, комунікативну діяльність і ціннісні орієнтації, мотиваційно-потребнісну сферу та формування певних якостей особистості.

Організація соціокультурного середовища ЗОШ щодо розвитку комунікативної культури молодших школярів має відповідати таким критеріям ефективності його функціонування:

– здатність задовольнити комплекс духовних потреб дитини (любви, визнання, схвалення, позитивної «Я-концепції» тощо);

– детермінація вектора ціннісних орієнтацій міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору сукупністю норм комунікативної культури (її зовнішніх та внутрішньоособистісних характеристик);

– взаємодія структурних компонентів, що відповідають динамічній та суперечливій природі спілкування (безперервності, варіативності, гнучкості, ситуативності, інтегрованості, відкритості, непередбачуваності тощо);

– соціально-педагогічне переусвідомлення розвивального комунікативного потенціалу освітнього інтернатного закладу;

– уміння враховувати загальний уклад і ритм життєдіяльності освітнього закладу для забезпечення діалогічності всіх контактів (у навчальній і позанавчальній діяльності) учня молодшого шкільного віку ЗОШ;

– розуміння присутності полярності характеристик реального освітнього процесу (демократичність – авторитарність відносин, активність – пасивність дітей, творчий – репродуктивний характер передачі знань, однозначність – різноманітність культурно-нормативного змісту взаємодії);

– організація функціонального та просторового об'єднання суб'єктів освіти, між якими (особливо в умовах інтернатного закладу) існують взаємозалежні різнопланові зв'язки.

Поділяємо висновки науковців (А. Бондар [73], Б. Кобзар [73], І. Остапчук [290], А. Полянничко [314], В. Сорочинська [367] та ін.) щодо основних якісних

характеристик соціокультурного середовища ЗОШ: культура середовища життєдіяльності; культурні та матеріальні можливості ЗОШ; культура способу життя вихованців; морально-психологічний фон інтернатного закладу; культура самовияву освітян ЗОШ; культура взаємин працівників ЗОШ (учителів, вихователів, соціального педагога, психолога, обслуговуючого персоналу) з вихованцями; виховні традиції інтернату.

Домінантою розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ є набуття вихованцями особистісної бази для ефективної міжособистісної взаємодії; усвідомлення, прийняття й виконання норм та правил культури спілкування на основі гармонізації субкультурної своєрідності інтернатного закладу як середовища життя та виховання дитини.

Зазначимо, що реалізація цієї позиції сприяє нейтралізації (якоюсь мірою) недостатнього рівня значущої складової комунікативної діяльності: дитина – дорослий (мати, батько чи люблячі близькі), що викликає комунікативно-особистісні проблеми вихованців інтернатних закладів: почуття соціальної відчуженості, негативна наповненість «Я-концепції» (мене не люблять, я не потрібен, я поганий), низький рівень навичок культури поведінки та спілкування, неадекватність соціально-рольових проявів.

Згідно з поглядами Н. Голованової [117], різноманітні прояви соціокультурного середовища освітнього закладу, його цілеспрямовані або стихійні впливи віддзеркалюються в уяві молодшого школяра на рівні конкретної освітньої ситуації як частини життя (тут і зараз). Дослідниця підкреслює, що освітня ситуація як своєрідна неподільна частина освітнього простору обов'язково передбачає прояв активності, вибірковості, індивідуальних інтересів і особистого досвіду дитини та становить сукупність зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних умов, що детермінують певний момент життєдіяльності дитини. Ми поділяємо таке розуміння сутності цього феномену та вважаємо, що саме сукупність освітніх ситуацій організує соціокультурне середовище соціально-педагогічної взаємодії педагогів з вихованцями ЗОШ. Важливо, що, за визначенням К. Крутій, освітня ситуація – це ситуація освітньої

напруги, що виникає спонтанно або організована вихователем та потребує свого вирішення шляхом спільної діяльності всіх її учасників. Її метою є створення дітьми освітнього результату (ідей, проблем, версій, схем, дослідів, дискурсу) у ході спеціально організованої діяльності [226].

Наповнення соціокультурного середовища ЗОШ освітніми ситуаціями, що зорієнтовані на розвиток комунікативної культури молодших школярів, має відповідати потребам розвитку дитини означеного віку та її суб'єктивному досвіду комунікативної взаємодії; бути орієнтованим на взаємопов'язаний розвиток компонентів комунікативної культури (див. п.п. 1.1).

Упровадження першої соціально-педагогічної умови передбачає використання групових та індивідуальних форм роботи з молодшими школярами в освітніх ситуаціях: оволодіння техніками конструктивної взаємодії, соціально-педагогічний супровід вільних чи керованих ігор, упровадження деяких елементів арт-терапії, організація різновікової взаємодії, поетапне оволодіння формулами мовленнєвого етикету, спільна діяльність щодо перетворення деяких елементів предметного середовища.

Розпочинаючи обґрунтування другої соціально-педагогічної умови – *теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів*, зазначимо, що необхідність ефективної професійної підготовки фахівця педагогічного профілю визначено в чинній нормативно-правовій базі України: Закон України «Про освіту» (2017 р.) [166], Наказ МОН «Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти» (2018 р.) та ін. [166]), у Рекомендаціях 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (2006 р.) [329] та ін.

Результати розвідувального дослідження особливостей комунікативної культури та готовності педагогів початкових класів ЗОШ до соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини визначили необхідність

організації цілеспрямованого впливу на розвиток комунікативної культури та зміну деяких аспектів педагогічної позиції освітян шкіл-інтернатів (див. п. 1.3).

Проблема комунікативної готовності педагогів та вплив її на успішність педагогічної діяльності знаходить своє відображення у двох напрямках сучасних наукових досліджень:

– підготовки майбутніх педагогів до ефективної комунікативної діяльності та впровадження компетентнісного підходу до змісту операційних комунікативних умінь, якими повинен оволодіти випускник закладу вищої освіти (Л. Бірюк [65], С. Гаркуша [109], Т. Грітченко [131], Н. Грона [132], О. Комар [210], Ю. Лелюх [242] та ін.);

– підвищення рівня комунікативної культури педагогів у різноманітних видах освітньої діяльності (Ю. Вторнікова [104], О. Митник [270], В. Моляко [273], М. Пентилюк [294], Н. Подлевська [307], С. Скворцова [355], Ю. Федоренко [411] та ін.).

Заслужують на увагу дисертаційні праці щодо комунікативного аспекту соціально-педагогічної діяльності: підготовка майбутніх учителів до організації самостійної навчальної роботи молодших школярів у закладах інтернатного типу (В. Балакірева [24]); теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності вчителів початкових класів (М. Оліяр [288]); педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів (Ю. Шалівська [439]) та ін.

Аналіз наукової літератури з усіх представлених вище напрямів орієнтує (з урахуванням нових соціальних умов, мети освіти, переосмислення поняття культури) на культурно-творчу функцію педагога, високий професіоналізм, що органічно інтегрує знання педагогічного та непедагогічного циклів, культуру спілкування, соціально-комунікативну компетентність, високу особистісну культуру на основі загальнолюдських цінностей; дає можливість визначити базові особистісні компетенції вчителя початкових класів, які лежать в основі успішного формування їхньої комунікативної компетентності.

Показниками високого рівня професіоналізму педагога є:

– висока загальна культура вчителя, яка включає всебічні наукові знання, глибоке розуміння процесів формування й розвитку молодшого школяра, його потреб та інтересів;

– спрямованість на педагогічний фах, а саме: усвідомлення значущості власної професійної діяльності, її мети і завдань, упевненість у власній здатності виконувати функції педагога, адекватна професійна самооцінка, віра у власні сили, бажання працювати ефективно, любов до предметів, які викладаються, потреба і здатність до постійного самовдосконалення;

– гуманістична позиція педагога, яка виражається в любові до дітей, інтересі до їхнього внутрішнього світу, у вірі в можливість й сили учнів, повазі до них незалежно від результатів навчальної діяльності чи особистих якостей, визнанні їхньої людської гідності, неповторності, умінні розкрити внутрішній потенціал школярів через створення ситуації успіху, відмові від звинувачувальної позиції щодо дитини, створенні умов для всебічного розвитку дітей, їх максимальній підтримці, опорі на позитивне в кожній дитині;

– індивідуально зорієнтований підхід до дітей, розуміння їхньої психології, урахування вікових особливостей, що дає змогу надати навчально-виховному процесові особистісного смислу, максимально врахувати можливі труднощі, що в результаті зумовлює успішність учнів у навчанні та їх ефективне виховання;

– емоційна стабільність, внутрішня врівноваженість, що дозволяє у складних ситуаціях, зокрема конфліктних, зберігати спокій, об'єктивність в оцінці дій учнів, уникати напруження у відносинах з ними, знаходити оптимальний вихід з будь-якого становища;

– психологічна гнучкість, здатність ураховувати різні погляди, сприймати їх аргументацію, інтерес до думки інших людей, відкритість до прийняття інших позицій, що дає можливість учителеві спокійно сприймати висловлювання учнів, навіть кардинально протилежні, формувати їхні вміння висловлювати свої думки та відстоювати їх;

- здатність до правильної постановки мети й завдань педагогічної діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів класу, перетворення цих завдань в особистісно значущі для кожного школяра шляхом формування позитивної мотивації навчальної діяльності;
- здатність до ефективного міжособистісного спілкування, діалогічна позиція в поєднанні з педагогічним тактом, доброзичливістю, толерантністю;
- компетентне оцінювання результатів навчально-виховного процесу, яке лежить в основі налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин учителя з учнями, сприяє формуванню інтелектуальної активності дітей, пізнавального інтересу, адекватної реакції на труднощі й невдачі;
- інноваційність науково-педагогічного мислення, здатність до творчості [287].

Учені (В. Карасик, Ю. Сорокін, М. Желтухіна) зазначили, що комунікативна компетентність учителя характеризується комунікативними здібностями, до яких відносять: психологічну готовність до організаторсько-комунікативної діяльності, комунікабельність, соціальну спорідненість, альтруїстичні тенденції [195, с. 79]. До якісних показників сформованості комунікативно компетентного вчителя – комунікативні цінності, знання, уміння, навички та звички, а також комунікативний характер, досвід, харизму [288, с. 111].

Отже, «учитель початкової школи має бути зразком для молодших школярів у вибудові взаємостосунків на основі діалогу, поваги, толерантності. Саме від сформованості комунікативних умінь та досвіду (запитувати, повідомляти, заперечувати, відповідати, переказувати тощо) залежать успіхи школяра в оволодінні знаннями з інших предметів, підвищення культуромовного рівня, розширення світогляду, ефективна соціальна адаптація» [143].

У педагогічних дослідженнях визначено профілі базових компетентностей педагогічних працівників початкових класів, що містять основні індивідуально-особистісні та професійно-діяльнісні якості, необхідні для успішного виконання стратегічної мети та завдань реформування початкової освіти: професійно-педагогічна, соціально-громадянська, загальнокультурна, мовно-комунікативна,

психологічно-фасилітативна, підприємницька, інформаційно-цифрова компетентності [323].

Зміна концептуальних орієнтирів, зокрема реалізація особистісно зорієнтованого, компетентнісного, диференційованого підходів в освіті; розширення професійних функцій учителя як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності (соціокультурне виховання учнів у руслі гуманістичної парадигми; створення умов ефективної адаптації учнівської молоді до освітнього процесу; розвиток особистісно значущих цінностей для успішної соціалізації в навчальному закладі; запобігання асоціальним явищам і вчинкам, своєчасне подолання кризових ситуацій; формування соціально активної особистості); організація педагогічної співпраці на принципах добровільності й спільних інтересів, повазі й рівноправності всіх працівників у вирішенні проблем вихованця, ураховуючи ціннісні орієнтири кожної зі сторін: адміністрації, соціального педагога, психолога, учителя початкових класів, вихователя та ін.; реалізація багатопредметного навчання та виховання учнів початкової школи, зумовили перегляд основних напрямів розвитку освіти, зокрема визначення чітких шляхів професійного розвитку вчителів початкових класів, формування їхніх фахових компетентностей.

У межах нашого дослідження важливою є мовно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: володіння системними знаннями про норми й типи педагогічного спілкування в процесі організації колективної та індивідуальної діяльності; уміння вислуховувати, обстоювати власну позицію, використовуючи різні прийоми розміркувань та аргументації; розвиненість культури професійного спілкування; здатність досягати педагогічних результатів засобами продуктивної комунікативної взаємодії (відповідних знань, вербальних і невербальних умінь і навичок залежно від комунікативно-діяльнісних ситуацій) [323].

Отже, в умовах нової освітньої парадигми проблема вдосконалення педагогічної майстерності педагогів початкових класів ЗОШ (посилення методологічного складника, оновлення й модернізація змісту культуромовної

діяльності, формування комунікативної компетентності в процесі професійного зростання особистості спеціаліста, формування культури системного аналізу, умінь адаптуватися до соціокультурних змін, прогнозувати результати своєї праці тощо) зумовлена необхідністю відповідності сьогочасним тенденціям демократизації та гуманізації сучасного освітнього простору, реалізації особистісно зорієнтованого підходу, забезпечення ефективного соціально-педагогічного супроводу особистісного і професійного зростання суб'єктів освітнього процесу тощо і є актуальною та значущою щодо соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку молодших школярів.

Зробимо особливий акцент на слові вчителя, основному знарядді його впливу на формування особистості учнів та смислового й формального боках мовленнєвої взаємодії (тон, тембр, силу голосу, лексичне навантаження мовних одиниць), що впливають на емоційний стан дитини, і від того, наскільки успішно вони використовуються, залежить характер і ступінь (позитивний чи негативний) цього впливу. Зазначимо, що характер особливостей розвитку комунікативної сфери вчителя, ставлення до проблеми комунікативного розвитку особистості та соціально-педагогічної парадигми взаємодії; знань щодо сутності комунікативної культури та можливості їх реалізації в освітньому просторі школи-інтернату на основі супроводжувального (а не керівного) стилю педагогічного впливу, цілеспрямованість, мотивованість, інтелігентність педагога сприяють усвідомленню учнями культурно-нормативного складника мовлення як важливого комунікативного засобу, формують у них свідомий та відповідальний підхід до його використання.

Учені (М. Оліяр [288], І. Остапйовська [289], Л. Себало [346] та ін.) сходяться на думці, що педагог є найбільш авторитетною, значущою фігурою, наочним зразком, своєрідним еталоном вчинків і поведінки для дитини, особливо в молодшому шкільному віці.

Акцентуємо увагу на співзвуччі наукових поглядів відомого вченого В. Кан-Калика щодо гуманістичної спрямованості педагогічного спілкування з нашим розумінням виділеної соціально-педагогічної умови (сутність комунікативної

культури вчителя ЗОШ в організації соціально-педагогічного супроводу комунікативної культури молодших школярів). В. Кан-Калик, досліджуючи педагогічне спілкування, стверджував, що комунікативна культура виражається в умінні встановити гуманістичні, особистісно зорієнтовані взаємини з учнями та колегами. Зазначимо, що це передбачає наявність в учителя: орієнтації на визнання позитивних якостей, сильних сторін, значущості іншого; здатності до емпатії, розуміння та врахування емоційного стану іншого; уміння давати позитивний зворотний зв'язок іншому; уміння мотивувати інших на діяльність та досягнення в ній; конкретних комунікативних умінь: вітатися, спілкуватися, ставити питання, відповідати, активно слухати, оцінювати, просити, підтримувати, відмовляти тощо; поваги до самого себе, знань власних сильних сторін, уміння використовувати їх у власній діяльності; здібності здійснювати педагогічну підтримку організації спільної діяльності та міжособистісного спілкування; мовленнєвої культури [191].

У процесі теоретичного аналізу наукових поглядів Т. Качалова [199], Л. Павлюк [199], Д. Щербини [447] та ін., які досліджували комунікативну культуру педагога як значущий складник здійснення процесу педагогічного супроводу, з'ясовано, що до її структури входять такі елементи:

- комунікативні якості, тобто наявність і розвиток здатності до спілкування;
- комунікативні здібності (володіння ініціативою у спілкуванні; здатність емоційно відгукуватись на стан партнерів по спілкуванню, до самоактивізації та активізації партнера по спілкуванню);
- комунікативна компетентність (знання норм і правил спілкування);
- знання етичних стандартів соціально-педагогічної діяльності, естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик співрозмовників і дотримання цих стандартів та використання цих знань у процесі спілкування;
- уміння слухати (спрямованість і стійкість уваги, наявність візуального контакту, уміння використовувати елементи невербального спілкування, репліки і

заохочення, бажання почути, інтерес до співрозмовника, тобто рівень концентрації на співрозмовникові);

– уміння говорити, інакше кажучи, мовленнєва культура.

Отже, комунікативна культура вчителя початкових класів ЗОШ є одним з найважливіших компонентів його професійної культури. Необхідність формування комунікативної культури учителя ЗОШ зумовлена тим, що фахове спілкування є передумовою їхньої ефективної професійної діяльності, забезпечує соціально-педагогічний супровід комунікативного розвитку молодших школярів і передбачає різноманітну та багатопланову взаємодію з батьками, колегами, громадськістю, представниками соціальних інституцій тощо.

Ми вважаємо, що обґрунтування зазначеної умови має спиратися на основні положення компетентнісного підходу. Поділяємо думку науковців (Б. Ковбас [204], В. Костів [204], Л. Пономаренко [319] та ін.), які визначають педагогічну компетентність як комплекс професійних та особистісних якостей: педагогічна ерудиція, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, готовність до інноваційної діяльності в прийнятті педагогічних рішень, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, емпатійність, педагогічний оптимізм, педагогічна рефлексія.

Відзначимо, що сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці (Е. Азімов [4], В. Бузінський [85], І. Кравцова [224], М. Оліяр [288], А. Щукін [4] та ін.) акцентують на значенні професійної компетенції для вчителя, що передбачає наявність знань із дидактики, психології, мовознавства, психолінгвістики та інших наук, значущих для діяльності педагога, володіння професійними вміннями, а саме: конструктивними, організаційними, гносеологічними й комунікативними тощо. Так, Е. Азімов й А. Щукін вважають, що професійна компетенція складається із чотирьох видів компетенцій: мовної (надає уявлення про систему мови та про вміння користуватися нею для розуміння мовлення інших людей, вираження власних думок в усній або писемній формах), мовленнєвої та комунікативної (забезпечують здатність користуватися мовою як засобом спілкування в різних його сферах та різних ситуаціях), методичної

(можливість користуватися мовою професійною метою, навчати мови) [4, с. 229 – 230].

Змістове наповнення освітнього контенту підвищення рівня професійної майстерності педагогічних кадрів ЗОШ щодо теоретико-методичного забезпечення соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку молодших школярів має відповідати загальноприйнятим вимогам (розкрито в дослідженні А. Коркішка [218]) до організації роботи з педагогами ЗОШ та враховувати результати початкового етапу педагогічного експерименту, схарактеризовані в першому підрозділі. З огляду на це, соціально-педагогічна умова повинна:

- логічно вміщуватися в загальну концепцію професійного вдосконалення педагогічних кадрів, відображену в нормативно-правових документах і навчально-методичних матеріалах;

- підтримувати загальноприйняті організаційні умови навчально-виховного процесу ЗОШ відповідно до його компонентів (мета, завдання, принципи, зміст, форми та методи), освітньої програми навчання та виховання молодших школярів ЗОШ, форм, методів і прийомів навчання та виховання;

- забезпечувати збагачення змісту, форм, методів навчання та виховання, сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності та розвитку особистості педагога ЗОШ;

- спрямовуватися на покращення рівня професійної майстерності освітян та отримання якісно нового, інтегрального результату – комунікативно-компетентного фахівця, що не тільки декларує та розуміє сутнісні характеристики парадигми супроводу, але й готовий до реалізації позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому просторі ЗОШ.

Для підвищення рівня професійної майстерності педагогічних кадрів ЗОШ щодо забезпечення соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку молодших школярів необхідно: 1) створення умов для включення педагогічних працівників у різні види підвищення кваліфікації з метою формування теоретичних основ комунікативної культури (лекції, конференції, вебінари, круглі

столи, дискусії тощо); 2) формування певних комунікативних якостей, практичних умінь і навичок з комунікативної культури, взаємозв'язок теорії з практикою (відкриті уроки, виховні години тощо); 3) поєднання вивчення теоретичного матеріалу з практичною діяльністю з метою формування комунікативно-культурного досвіду (семінари, практикуми, вирішення проблемних ситуацій, тренінги самопізнання, спілкування); 4) моделювання професійної діяльності, спрямоване на вдосконалення комунікативних умінь і навичок (фокус-групи, ситуаційно-рольові ігри, тренінги).

Розпочинаючи обґрунтування третьої соціально-педагогічної умови, спрямованої на наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності, зазначимо, що акцентом сучасної соціально-педагогічної парадигми освіти є інтеграція можливостей, засобів, традиційних і інноваційних методів соціально-педагогічного впливу.

Уважаємо за доцільне обговорення зазначеної умови розпочати з визначення сутності поняття «зміст». Так, у Тлумачному словнику іншомовних слів це поняття потрактовується як:

- те, про що йдеться, розповідається де-небудь, те, що описується, зображується;
- сутність, внутрішня особливість чого-небудь;
- певні властивості, характерні риси, які відрізняють явище, предмет від подібних явищ, предметів тощо;
- розумна основа, мета, призначення чого-небудь [397, с. 363].

Найбільш співзвучно завданням нашого дослідження розуміння поняття «зміст», що подано у Філософському енциклопедичному словнику як «визначальна сторона цілого та являє собою єдність усіх складових елементів об'єкту (у нашому випадку – процесу соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ), його якостей, внутрішніх процесів, зв'язків, суперечностей і тенденцій» [415, с. 595].

Зміст соціально-педагогічного супроводу особистісного розвитку дитини становлять різні види взаємодії у певному соціально-культурному середовищі відповідно до соціокультурної ситуації, що постійно змінюється. Відомо, що сутнісною характеристикою супроводу в соціально-педагогічному контексті є створення соціально-педагогічних умов для емоційного благополуччя успішного розвитку, виховання та навчання дітей у ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, що організується в межах освітнього закладу (див. п. 1.2). Уважаємо, що це ствердження зрозуміло, доказово та справедливо.

На думку дослідників М. Головка, О. Міхеєвої, І. Рогальської-Яблонської та ін., соціально-педагогічний супровід забезпечує умови для поетапного якісного соціально-комунікативного зростання дітей, стрижнем якого є морально-ціннісна площина розвитку особистості, оскільки саме вона визначає позицію дитини, систему її ставлень до предметної й духовної культури, людей, самої себе [119].

Акцентуємо увагу, що саме змістове наповнення (методичне або технологічне) процесу соціально-педагогічного супроводу сприяє створенню ситуацій реальної педагогічної взаємодії (на відміну від декларативно-теоретичної, фрагментарної, еkleктичної) та охоплює такі параметри: попередження (корекція) проблем комунікативного розвитку дитини, допомога у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання та виховання, забезпечення адекватності та індивідуалізації освітніх ситуацій.

Ключовими теоретичними засадами щодо виділення цієї умови є основні положення системного наукового підходу (В. Беспалько [37], І. Бех [39], Т. Ільїна [182], Л. Подимова [356], В. Сластьонін [356], А. Фокшек [418] та ін.).

Ідеї системного підходу до реалізації соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості молодших школярів ЗОШ відображають важливу особливість супроводжувального стилю педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованість на цілісний педагогічний вплив становлення виокремлених у дослідженні компонентів комунікативної культури молодших школярів (аксіологічного, знаннєвого, емоційного, поведінкового).

Аналіз дослідження Р. Друженко [149] дозволив спроектувати основні положення системного педагогічного підходу на зміст предмета дослідження та виокремити їх як вихідні: соціально-педагогічна система – цілісне утворення; соціально-педагогічна система – поліструктурне явище; структура системи соціально-педагогічного супроводу – це логічний взаємозв'язок її компонентів; компонентами педагогічної системи є мета, зміст, принципи, методи, прийоми, засоби, форми, результати освітньої діяльності; педагогічний процес – це система в динаміці.

Звернемо увагу на важливість розуміння структури освітнього процесу ЗОШ, що визначає межі можливостей соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини. Ґрунтовний теоретичний аналіз наукової соціально-педагогічної літератури з проблеми розвитку комунікативної культури учнівської молоді та, зокрема, дослідження А. Толкачової [386], В. Яковенко [451] надають можливість зазначити, що процес розвитку комунікативної культури (як і взагалі процес розвитку особистості дитини) здійснюється в навчальній та позанавчальній діяльності.

Навчальна діяльність ЗОШ обумовлена нормативно-правовою базою в галузі освіти та регламентована документами профільного Міністерства, тому вносити зміни в зміст базових дисциплін у межах завдань нашого дослідження ми не мали можливості. Ступінь впливу на освітній процес визначався змістом напрямів теоретико-методичного забезпечення діяльності педагогів ЗОШ (див. другу умову).

Можливості освітнього процесу в розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ з'ясовувалися в процесі аналізу змісту Державного освітнього стандарту початкової школи (див. п. 1.3).

Зазначимо, що основним недоліком освітнього процесу є відсутність органічного синтезу навчальних дисциплін щодо розвитку комунікативної культури молодших школярів (як вагомого фактору комфортності, успішності та гармонійності життя) школярів узагалі та сукупності її компонентів і відповідних критеріїв. Крім того, наповненість класів (10 – 15 дітей) утруднює процес

індивідуалізації навчання, без якого неможливий розвиток зовнішніх проявів комунікативної культури, і тим паче, її внутрішнього змісту, що тісно пов'язаний із здібностями дітей, їхнім особистісним досвідом, індивідуально-типологічними особливостями тощо. Акцентуємо увагу на тому, що майже всі навчальні предмети мають значний потенціал щодо розвитку комунікативної культури молодших школярів, але вивчення їх не передбачає цілеспрямованості цього процесу. Навчання проводиться здебільшого розрізнено, у рамках окремих навчальних дисциплін, що забезпечує підготовку саме в них.

Особливе місце в процесі соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ займає, на наш погляд, позаурочна освітня діяльність, тому що: це більш творчий і відкритий процес; вона має широкі можливості у виборі змісту, форм, методів, прийомів, засобів проведення; вона не регламентована програмами, часом та місцем проведення; у ній яскраво виявляються творчість та ініціатива учнів і педагогів.

Тому робота з інтеграції комунікативних знань, умінь, навичок та цілеспрямований розвиток комунікативної культури молодших школярів ЗОШ доцільно здійснювати в спеціально організованій соціально-педагогічній діяльності, що проводиться в межах позаурочного простору та часу.

Особливості соціально-педагогічної освітньої реальності актуалізують положення щодо залежності її ефективності від оптимального поєднання традиційних та інноваційних форм, методів, засобів навчання, що підпорядковані меті та напряму розвитку особистості дитини (на основі положень цілісності, автономності, взаємозв'язку та взаємодії, урахування внутрішніх і зовнішніх чинників).

Логіка обґрунтування третьої соціально-педагогічної умови потребує обговорення сутності інтегративних форм і методів освітньої діяльності в контексті розуміння категорії «педагогічна інтеграція».

Поділяємо думку М. Петренко, що визначає педагогічну інтеракцію як продуктивну міжособистісну взаємодію суб'єктів інтеракції, що характеризується низкою ознак: добровільності, тривалості, внутрішньою мотивацією;

структурується як діалогічна взаємодія; опосередкується соціокультурним середовищем освітнього закладу; ґрунтується на інтерактивних технологіях розвитку особистості та мотиваційному ефекті зворотного зв'язку; є необхідною умовою особистісного зростання [295].

Питанню змісту інтерактивної освіти приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні науковці – Б. Бричок [82], Н. Баліцька [95], О. Біда [95], Н. Волкова [102], Г. Волошина [95], Н. Побірченко [95], О. Пометун [317], Л. Пироженко [317], Leo van Lier [461] та ін. У дослідженнях визначається, що інтерактивність передбачає організацію постійної взаємодії всіх учасників освітнього процесу; можливість зміни моделі реагування та поведінкового репертуару; здійснення обміну знаннями, ідеями, способами діяльності, забезпечення оптимального поєднання видів активності, створення атмосфери доброзичливості, взаємопідтримки, діалогічності та співтворчості.

Спираючись на дослідження авторського колективу під керівництвом Н. Волкової [102] щодо тлумачення змісту поняття «інтерактивність», виокремимо такі його характеристики: наявність «незавершеності» як природної властивості пізнання; використання й розвиток особистісного досвіду в пошуку вибору, рефлексії, відповідальності; забезпечення оптимального поєднання розмаїття видів активності (зокрема комунікативної) усіх суб'єктів освіти.

Багатство та різноманітність інтерактивних форм і методів освіти (діалогічно-дискусійні, ігрові, навчання у співробітництві, аналізу ситуацій, технологія тренінгу, інформаційно-комунікативні технології тощо) дозволяють використовувати їх у вирішенні значної кількості освітніх завдань і адаптувати щодо роботи з дітьми будь-якого віку.

Ефективність наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ інтерактивними формами та методами освітньої діяльності в контексті предмета нашого дослідження зумовлено їхніми розвивальними можливостями, що забезпечують педагогічну взаємодію високим рівнем інтенсивності спілкування учасників, обміном діяльністю та досвідом.

Уважаємо, що природа інтерактивних методів співвідноситься з показниками параметрів комунікативної культури, оптимально накладається на процес соціально-комунікативного розвитку дитини й саме тому може бути ефективним засобом соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ.

Змістовим наповненням соціально-педагогічного поля впровадження третьої умови є реалізація авторської програми «Я серед інших», яка інтегрує сукупність інтерактивних методів педагогічної взаємодії, що відповідає інтегративності комунікативної культури як складної та динамічної характеристики особистості та включає змістові блоки: «Я у світі» (система проблемних полілогів); «Граємо разом» (система інтерактивних ігор); «Чарівні слова» (система інтерактивних вправ на впровадження формул мовленнєвого етикету) тощо.

Зазначимо, що педагогічні вимоги для успішної реалізації соціально-педагогічної програми «Я серед інших», принципи її впровадження в освітній простір ЗОШ та змістова наповненість будуть розглянуті в підрозділі 2.2.

Вважаємо, що розглянуті соціально-педагогічні умови є взаємопов'язаними та взаємодоповнювальними складовими підвищення ефективності становлення комунікативної сфери особистості дитини. Результативність реалізації розроблених умов залежатиме від системності впровадження та врахування їхніх сутнісних характеристик; готовності освітян ЗОШ до супроводжувального стилю педагогічної взаємодії та їхнього розуміння значущості реалізації виділених умов у процесі соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів.

Спираючись на зазначене вище, зміст підрозділів 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, розглянемо модель реалізації соціально-педагогічних умов щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів, яка становить основу формувального експерименту.

2.2. Упровадження соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу

Формувальний експеримент передбачав реалізацію соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШІ в процесі соціально-педагогічного супроводу. Реалізації окреслених умов сприяє спеціально сконструйована модель соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах.

Отже, **метою** цього підрозділу є формулювання й детальне висвітлення структури та змісту моделі соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах з урахуванням розглянутих у попередньому підрозділі особливостей та соціально-педагогічних умов, за наявності яких цей процес стає можливим.

Логіка нашого дослідження зумовлює необхідність моделювання процесу соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, оскільки, ураховуючи багатокomпонентність його структури, моделювання окресленого процесу визначається як найбільш адекватне.

Метод моделювання – це метод створення та дослідження моделей, за допомогою якого можна отримати нові знання, нову інформацію про досліджуваний об'єкт [142, с. 90].

Зазначимо, що евристична сила цього методу виявляється в тому, що за його допомогою вдається звести вивчення складного до простого, незнайомого до знайомого, тобто зробити будь-яке соціально-педагогічне явище доступним для пізнання. Отже, саме моделювання, застосування якого дозволяє «прогнозувати розвиток педагогічного процесу, орієнтує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання та виховання, забезпечує засвоєння й ефективне

використання нових технологій, розвиває системне бачення розв'язання проблем, служить дійовим фактором поліпшення якості роботи навчального закладу» [380, с. 9].

Використання моделювання в педагогіці дає можливість детально проаналізувати та оцінити основні етапи освітнього процесу, його елементи та поведінку суб'єктів. Так, Г. Матушинський, А. Фролов та ін. зазначили, що моделювання дає змогу об'єднувати емпіричне та теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в процесі вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій [262, с. 187].

Ключовим словом у методі моделювання є поняття «модель», яке в науковий обіг у XVII столітті увів німецький філософ і математик Г. Лейбніц як форму отримання знань про навколишнє середовище, інформаційний еквівалент конструйованого об'єкта. А. Штофф, розглядаючи моделювання, зазначив, що основним поняттям методу моделювання є модель, під якою розуміється «така мисленнево представлена чи матеріально реалізована система, яка відображає чи відтворює об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення надає нову інформацію про цей об'єкт» [446, с. 52].

Окремої уваги заслуговує визначення поняття «модель» у енциклопедії освіти (фр. *modele* – зразок) – це уявна або матеріально реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [159, с. 516]; у педагогічному словнику термін «модель» означає систему, дослідження якої служить засобом одержання інформації про іншу систему [122, с. 290.]; у філософському словнику соціальних термінів модель (від лат. *Modulus* – міра, зразок) розглядається як «схема, зображення чи опис будь-якого явища чи процесу в природі, суспільстві, виробництві тощо» або «образ, аналог визначеного фрагмента природної чи соціальної реальності» [416, с. 141].

Сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці розглядають модель як:

– найкращий метод, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються в так званих «живих системах» (К. Гнезділова, С. Касярум [114, с. 8]);

– штучно створений об'єкт у вигляді схеми, знакових форм чи формул, який дуже подібний дослідженому об'єкту чи явищу та відображає в більш простому й загальному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта (О. Дахін [142, с. 22]);

– наступний результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту (В. Краєвський, В. Полонський [225, с. 268]);

– гіпотеза, представлена в наочній формі (Ю. Кушнер [239, с. 90]);

– суб'єктивне відтворення у свідомості людини (групи людей) та зовнішнє відображення різними способами й формами найістотніших ознак, рис і якостей, які властиві конкретному об'єкту або процесу, які об'єктивно йому (об'єкту) притаманні й дають загальну уяву про феномен, що нас цікавить, чи його окремі складові (В. Маслов [390, с. 180]);

– відображення в схемі, формулі, вірці тощо, характерних ознак об'єкта, який досліджується (Л. Мартинець [259, с. 7]).

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про досить різнопланове трактування моделі – «схема», «система», «структура», «знакова форма», «аналог», «гіпотеза», «абстрактне узагальнення» тощо та вважається, що модель може розглядатися як ілюстрація методики, спрямованої на досягнення мети дослідження.

Підтримуємо думку С. Вітвицької, що модель завжди постає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі [99, с. 34].

Модель в освітньому процесі виконує низку функцій. Дослідники (Л. Мартинець [259], В. Пікельна [301] та ін.) пропонують такі класифікації:

– нормативна (дає змогу порівнювати явище (процес) з іншим, більш дослідженим); систематизувальна (дає можливість розглядати дійсність у

сукупності явищ); конкретизувальна (дає змогу розробити і обґрунтувати теорію); пізнавальна (спрямована на розгляд наукових та прикладних завдань) [301, с. 263];

– заміщена модельована система (правильно створена модель здатна (у певних межах) поставати як об'єкт пізнання, а дані, отримані в результаті її дослідження, – переноситися на об'єкт-оригінал); інформаційна (не лише відображає похідну інформацію про об'єкт пізнання, але й дозволяє дістати нову, вивідну інформацію про нього, бо в основі будь-якого виду й способу моделювання лежать прийоми перетворення інформації); гносеологічна (постає як єдність протилежних сторін пізнання – абстрактного та конкретного, логічного й чуттєвого, ненаочного й наочного); формалізаційно-алгоритмічна (використання математичного апарату та засобів обчислювальної техніки для аналізу складних об'єктів); допоміжно-ілюстративна (визначається видом моделі, умовами та завданнями її отримання) [259, с. 15 – 16].

Отже, моделювання освітнього процесу необхідно для визначення цілей, способів і засобів їх досягнення, отримання належних результатів. Учені вважають, що шляхом моделювання освітнього процесу можливо створити оптимальну модель, а саме модель процесу навчання або/і виховання учнівської молоді.

Акцентуємо увагу на конструктивних ідеях, що пов'язані з моделюванням освітнього процесу в контексті розвитку початкової освіти (М.-М. Пашкуляк [412], Ю. Степура [378], Л. Фенчак [412], А. Цимбалару [430] та ін.). Так, М.-М. Пашкуляк і Л. Фенчак зазначили, що для моделювання освітнього середовища, яке сприятиме підвищенню пізнавального потенціалу молодших школярів, необхідно виокремити взаємопов'язані між собою його елементи та обґрунтувати їх узгодженість: мету, завдання, принципи, суб'єкти, об'єкти, форми, методи та організаційно-педагогічні умови організації навчання [412].

Останнім часом поняття «педагогічна модель», «соціально-педагогічна модель» усе більше поширюється в науці й освіті. Науковці, дослідники, педагоги-практики активно використовують моделі щодо розвитку

комунікативної культури молодших школярів. Так, В. Бондаренко розробила модель формування соціально-комунікативної активності, що складається з п'яти блоків: цільового, змістового, організаційно-методичного, контрольного-регулювального та результативного [75], С. Вербещук – лінгводидактичну модель, що охоплює три етапи навчання – когнітивно-репродуктивний, комунікативно-збагачувальний, комунікативно-творчий [94], Н. Соняк – дидактичну модель формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом [366], В. Тернопільська – модель системи виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи (зміст, педагогічні умови, форми, методи, засоби) [392] та ін.

Здійснюючи конструювання соціально-педагогічної моделі розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, ми виходили з того, що модель: здатна виконувати функцію компактно організації чинників, визначити їхню взаємодію та структуру, знайти відсутні чинники; має велике практичне значення для планування подальшого експерименту; дає змогу визначити конкретну форму застосування модельованої системи; може служити базисом для кількісних розрахунків [248, с. 88].

На наш погляд, соціально-педагогічна модель розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів – це модифікований варіант освітнього процесу. Тому її, як і освітній процес, можна представити у вигляді системної взаємодії педагогів (учителів, соціальних педагогів, вихователів) та учнів, спрямованої на ефективне вирішення освітніх завдань, які забезпечують розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку.

Наявність соціально-педагогічної моделі розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дає можливість вирішити під час дослідження низку проблем, а саме:

- визначити конкретну мету, якої ми повинні досягти;
- здійснювати контроль за ефективністю процесу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів;

– активізувати і зробити ефективнішим процес педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ.

Спираючись на досвід провідних вітчизняних і зарубіжних учених та аналіз наукової соціально-педагогічної літератури, нами було розроблено модель соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах (див. рис. 2.1).

Ця модель є відображенням соціально-педагогічного явища в схематизованому вигляді, що відбиває структуру досліджуваного об'єкта в його зв'язках і відношеннях. Зазначимо, що модель соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в ЗОШ представлена як сукупність взаємопов'язаних компонентів: цільового, змістово-процесуального та оцінно-результативного, що відтворює логіку наукового пошуку. Кожен з елементів стисло відображає сутність тієї частини експериментальної роботи, яку варто впровадити для того, щоб бажаним чином вплинути на об'єкт соціально-педагогічного супроводу та досягти позитивного результату.

Цільовий компонент уміщує сформульовану мету соціально-педагогічного супроводу, його завдання, основні методологічні підходи та принципи, що відображають закономірності розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ в процесі соціально-педагогічної діяльності.

Мета реалізації соціально-педагогічної моделі полягає в підвищенні рівня розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ в процесі соціально-педагогічного супроводу на основі вирішення низки завдань, серед яких: теоретичне обґрунтування й експериментальна реалізація соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ; удосконалення форм і методів соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ в контексті завдань НУШ; актуалізація комунікативного потенціалу соціокультурного середовища ЗОШ.



Рис. 2.1. Модель соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в ЗОШ

Розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШІ в процесі соціально-педагогічного супроводу здійснюється на науково-теоретичному підґрунті методологічних підходів: компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, природовідповідного, особистісно зорієнтованого, підтримувального, комунікативного, системного (див. п. 2.1).

Ефективність роботи з соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШІ може бути забезпечена за умови реалізації принципів, що відображають закономірності досліджуваного соціально-педагогічного процесу. Серед них принцип гуманності, індивідуального підходу, особистісного центрування, персоніфікації, конвенціональності, оптимістичної стратегії, соціального загартовування, інтегративності, інтерактивності, партнерства, діалогізації, неупередженого ставлення (див. п. 1.2).

Змістовно-процесуальний компонент моделі соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в ЗОШІ становить цілісність таких елементів:

1. Структурні компоненти комунікативної культури молодших школярів:

- аксіологічний (сприйняття ціннісно-нормативного складника міжособистісної взаємодії; наявність інтересу до різних видів комунікативної взаємодії; прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок);

- знаннєвий (знання про ціннісно-нормативний бік спілкування та його поведінковий складник; знання моральних та етикетних норм поведінки; розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування);

- емоційний (здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їхніх проявів у процесі комунікації; позитивне ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними; саморегуляція комунікативної поведінки);

- поведінковий (характер спілкування з іншими, поведінкові реакції; нормативність мовлення, емоційна та естетична виразність мовлення тощо);

володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету; адекватність добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії).

2. Умови розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ в процесі соціально педагогічного супроводу як центральну складову змістово-процесуального компонента моделі:

- організація соціокультурного середовища ЗОШ, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів;

- теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку;

- наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності.

3. Методичне забезпечення реалізації соціально-педагогічних умов:

- соціально-педагогічного проєкту «Комунікативний портрет – поряд і разом»;

- постійно діючий семінар «Комунікативна культура педагога як вимога сучасності»;

- авторська соціально-педагогічна програма «Я серед інших» (для учнів 2 – 4 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів).

4. Методи соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів: пояснювально-ілюстративні, або інформаційно-рецептивні (лекція, бесіда, розповідь, пояснення, повідомлення, демонстрація, ілюстрація, приклад, заохочення тощо); репродуктивні (бесіда, дискусія, завдання, вправи, вимоги тощо); проблемні (проблемно-пошукова бесіда, запитання, розповідь, тощо); інтерактивні (комунікативні ситуації, проблемний полілог, кейси, творчі вправи, рольова гра, придумування, метод «якби ...», інструктаж тощо); дослідницькі (проєкти, пошукова творча діяльність, спостереження, аналіз, узагальнення, тренінги тощо).

Оцінно-результативний компонент соціально-педагогічної моделі визначає проведення відповідних діагностичних процедур на основі розроблених критеріїв (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, емоційно-вольовий, мовленнєво-діяльнісний) та виокремлення рівнів (високий, середній, низький) розвитку комунікативної культури молодших школярів.

Результатом реалізації розробленої моделі має стати підвищення рівня розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ в процесі соціально-педагогічного супроводу.

Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ відбувався в єдиному соціокультурному середовищі, мав цілісний, системний характер, тому передбачав інтегроване та одночасне запровадження соціально-педагогічних умов. Діяльність педагогів ЗОШ була продуманою й ретельно спланованою, дослідження проводилося за наявності позитивного ставлення до учасників (педагоги ЗОШ, учні молодших класів) експерименту, робота проводилася після встановлення контакту з суб'єктами освітньої взаємодії (експериментальні класи ЗОШ) тощо.

Реалізація першої соціально-педагогічної умови – *організація соціокультурного середовища загальноосвітніх шкіл-інтернатів, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів* – здійснювалась на основі змісту обґрунтування цієї умови, що надано в підрозділі 2.1 дисертаційної роботи.

Вибір цієї соціально-педагогічної умови пов'язаний із тим, що освітній простір у школі (школі-інтернаті) – складне утворення, що складається з освітнього простору кожного учня, кожного педагога – як події, у яких здійснюються різні види діяльності кожного учасника освітнього процесу з освоєння шкільного середовища, необхідні для задоволення їхніх освітніх потреб, де освоєння – це проєкція особистості на територію (шкільне середовище), індивідуальний «відбиток» на об'єктах взаємодії [431]. Отже, соціокультурний простір як об'єкт цілеспрямованих змін характеризується як певна частка соціуму, де створено умови для розвитку особистості.

У межах соціокультурного простору ЗОШ, на наш погляд, є доцільним використання соціально-педагогічних проєктів, що спрямовані на подолання різноманітних негативних наслідків соціальної ситуації розвитку вихованців. Зазначимо, що проєкт – це сукупність скоординованих дій із певними точками відліку та завершення, з метою досягнення певних цілей із установленими строками, витратами й параметрами виконання [160].

У рамках нашого дослідження відповідно до першої умови реалізовано соціально-педагогічний проєкт «Комунікативний портрет – поряд і разом», провідними завданнями реалізації соціально-педагогічного проєкту є забезпечення діалогічності всіх контактів учня молодшого шкільного віку ЗОШ в умовах загального укладу та ритму життєдіяльності освітнього закладу; розкриття можливостей супроводжувального стилю педагогічної взаємодії в цілеспрямованих і спонтанних освітніх ситуаціях впливу на розвиток компонентів (аксіологічного, знанневого, емоційного, поведінкового) комунікативної культури дитини молодшого шкільного віку в їхній природній взаємодії; гармонізація субкультурної своєрідності інтернатного закладу щодо компенсації наслідків сімейної депривації та задоволення базових духовних потреб дитини (позитивної «Я-концепції», схвалення, любові, визнання); організація міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього процесу ЗОШ відповідно до норм комунікативної культури на основі емпатії (щодо партнера по спілкуванню) та рефлексії (щодо себе); створення комунікативного простору продуктивної спільної діяльності дітей (пізнавальної, ігрової, трудової, художньої тощо) на засадах виконання правил позитивного спілкування..

Проєкт тривав три роки. Участь вихованців 2 – 4 класів у проєкті дозволила розширити їхні уявлення про культурно-нормативні засоби міжособистісної взаємодії для досягнення комунікативного результату в атмосфері особистісного комфорту кожного суб'єкта спілкування тощо.

У рамках проєкту використано різноманітні форми та методи, що спрямовані на розвиток комунікативної культури молодших школярів у процесі соціально-педагогічного супроводу в соціокультурному середовищі ЗОШ.

Соціокультурне середовище ЗОШ є проявом устрою життєдіяльності, способом організації освітнього простору, у якому здійснюється взаємодія дітей з однолітками та дорослими і яке наповнено різноманітними предметами, речами, атрибутами, ідеями, почуттями, відносинами тощо.

Реалізація соціально-педагогічного супроводу під час упровадження соціально-педагогічного проєкту сприяла інтеграції форми захисту, піклування, підтримки, підкріплення. Визначимо змістовні риси зазначених вище понять, що характеризують співбуття дітей і дорослих ЗОШ:

- захист представлений діяльністю дорослого, що спрямована на обмеження чи усунення негативного соціального впливу деприваційних чинників щодо забезпечення життєво важливих потреб дитини (насамперед у прийнятті, визнанні, любові – «ти хороший»);

- піклування характеризується діяльністю дорослого в освоєнні дитиною соціального середовища («я тебе розумію», «я тобі співчую», «я уважно слухаю», «я приніс тобі іграшку» тощо);

- підтримка реалізується за умови сприяння дорослого щодо соціально-комунікативної діяльності дитини, має безоцінний характер (спрямована не на результат, а на особистість дитини), створює ситуацію вибору комунікативної поведінки (спільне виготовлення саморобки – це підтримка ділом, схвалення вчинку – підтримка ставленням);

- підкріплення діє як стимуляція досягнень дитини (схвалення: «Ти можеш ...», «Ти не можеш ...»), здійснюється «тут і зараз» і є важливим мотивом нормативної поведінки дитини та її вольової регуляції [86].

Поєднання та адекватне використання зазначених форм супроводу дозволяє індивідуалізувати процес розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ, що наповнює процес соціально-педагогічного супроводу необхідним змістом, організацію соціокультурного середовища ЗОШ.

Вихідною методологічною позицією перетворення деяких середовищних характеристик інтернатного закладу в рамках проєкту «Наш комунікативний портрет» (культура середовища життєдіяльності, культурні та матеріальні

можливості ЗОШ, культура способу життя вихованців, морально-психологічний фон інтернатного закладу, культура самовияву освітня ЗОШ, культура взаємин працівників ЗОШ з вихованцями, виховні традиції інтернату тощо) було визначено основні положення особистісно зорієнтованого підходу:

- орієнтація освітнього процесу на особливості особистості кожної дитини, визнання її цінності, що забезпечується відповідним емоційно-позитивним ставленням з боку дорослого (прийоми: словесно-емоційне реагування, похвала, виокремлення), що дозволяло кожній дитині у власній самооцінці бути як усі, і кожному в чомусь бути краще всіх;

- інтеграція мотиваційного, когнітивного, емоційного поля розвитку дитини шляхом педагогічно-доцільного впливу на динаміку комунікативної діяльності дитини (на основі організації різноманітної діяльності – групова дослідна робота, театралізація, рольові, режисерські ігри тощо, спільні пошукові проєкти в одновікових і різновікових об'єднаннях молодших школярів з учнями 5 – 9 класів);

- діалогізація освітнього процесу ЗОШ на основі реалізації принципу самовизначення: вибір відповідно до своїх інтересів занять (факультативні або «клубні»), варіантів навчальних завдань, шляхів вирішення комунікативно-моральних ситуацій, засобів участі в спільних проєктах;

- направленість освітнього процесу ЗОШ на становлення позиції суб'єктності в соціально-комунікативному досвіді дитини (прийоми: ситуація роздуму про себе, свої можливості та досягнення, розуміння ставлення до себе, людей, подій, інформації).

Плануючи зміст роботи, під час реалізації проєкту враховували:

- етапи розгортання будь-якого комунікативного акту (комунікативне ядро, первинні комунікативні навички, комплексні комунікативні вміння);

- структуру комунікативного акту (ініціація, комунікативна стратегія, комунікативна ситуація, комунікативні тактики (мовленнєві дії));

- організаційні форми спілкування (встановлення відносин, планування спільних дій, обговорення результатів діяльності);

- спілкування на різних рівнях (у парі, групі, класі, школі-інтернаті, позашкільному просторі);
- вид спілкування (мовленнєве монологічне, діалогічне, усне, письмове, немовленнєве).

Реалізація проєкту «Комунікативний портрет – поряд і разом» здійснювалася за допомогою наповнення взаємодії педагогів з дитиною освітніми ситуаціями (за наявності емоційно-комунікативної атмосфери, захисту, спілкування, підтримки, підкріплення, супроводу, що відчувається дитиною), що конструюють соціокультурне середовище ЗОШ на основі спільно організованих комунікативних культурних практик. Уважаємо за потрібне використання освітянами варіативних мовленнєвих висловлювань, що сприяють підвищенню культури спілкування з дитиною та створюють позитивну суб'єкт-суб'єктну насиченість соціокультурного середовища ЗОШ (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Варіативність мовленнєвих висловлювань, що сприяють підвищенню культури спілкування з дитиною (за Т. Піроженко [304])

Мовленнєві ситуації	Варіанти висловлювань
для підтримання бесіди	цікавий поворот нашої бесіди...; цілком слухна думка...; ти багато чого можеш; у кожного – своє бачення...; чим можу я допомогти...; цю проблему треба обговорити...; Сергійко порушив важливе питання; Миколка на все має власну думку; нам цікаво послухати Григорія тощо
здивування (подив)	не можу в це повірити; невже!; не вірю своїм очам!; яке складне питання нам треба обговорити!; дивовижно!; це неймовірно!
сумнів	бачу, дехто сумнівається в цьому...; чомусь я засумнівалася...; не можу повірити...; а може, й ні?; я помітила в очах Оленки сумнів
припущення	припустимо, що ...; що було б, якби...; якщо це так, то ...; можливо ...
уточнення	давай уточнимо ...; давай з'ясуємо ...; як ти гадаєш, що відчуває зараз ...?; ти не проти?
зустрічне запитання	а може, навпаки?; ти теж так вважаєш?; хто думає інакше?

<i>Продовження табл. 2.1</i>	
порівняння	знайди спільне; назви відмінне; чим вони схожі?; що нагадує?; кому це потрібно?
зіставлення	уяви себе на його місці; тобі було б приємно, якби ...; уяви себе в ролі ...
підтвердження	беруся стверджувати; звичайно; будь ласка ...; я впевнений ...; прошу повірити ...
жаль	мені жаль; я шкодую ...; на жаль, я не можу
узагальнення	узагальнимо одним реченням; як ви це все розумієте?; отже, що ми сьогодні дізналися ...
прохання	мені було б приємно, якби...; чи можу я попрохати ...?; скажіть, будь ласка; коли ваша ласка; заздалегідь вдячна; буду зобов'язана, як що...; дуже вас прошу ...; ласкаво просимо
співчуття	співчуваю; я розумію твій стан; співпереживаю разом із тобою; заспокойся, все буде добре; давай зробимо разом
підказка	зверни увагу ...; згадай, як ...; подивись на зразок
спонукання	спробуй ...; поясни ...; якщо хочеш, щоб ...; я правильно тебе зрозуміла ...
похвала	молодець!; що б ми без тебе робили?; як чудово у тебе вийшло!; ти такий розумник!; ми тобою пишаємося!; я за тебе рада!
порада, пропозиція	я тобі раджу; дозволь поради ти тобі; я запропонувала б тобі; можливо, ти ...; постарайся – і все вийде
дозвіл	будь ласка ...; прошу вашого дозволу; безумовно, дозволю якщо ...; обов'язково запитай дозволу; можеш розраховувати на допомогу
згода	я не заперечую; справді так; безумовно; з приємністю; ти згоден?; домовилися
подяка, вдячність	дякую, ви дуже люб'язні; щира подяка; ви не уявляєте, як я вам вдячний!; від душі дякую тобі ...
задоволення	як гарно!; чудово!; я дуже задоволена!; як приємно!
пояснення	дозвольте пояснити; наведи аргументи; прошу зрозуміти
вимога	це – загальна вимога; переконливо прошу; буду вдячна, як що ти...
вказівка	дай, будь ласка; було б непогано, як би ти ...; зроби ласку

Запровадження в соціокультурний простір варіативних мовленнєвих висловлювань сприяло розвитку позитивного спілкування, а саме: діти вчилися розмовляти знайомою, доступною, зрозумілою мовою (дитина з дорослим; діти

між собою); підкреслювати єдність інтересів, цілей, завдань, планів, думок, поглядів (ми разом дитина з дорослим; діти між собою); поважати потреби, знання, можливості, права та досягнення кожного партнера зі спілкування (дитини або дорослого); за допомогою вчинків, слів, почуттів прояв інтересу до проблем партнера зі спілкування (дитини або дорослого).

Зазначимо, що будь-яка освітня ситуація в рамках реалізації соціально-педагогічного проекту «Комунікативний портрет – поряд і разом» з дітьми молодшого шкільного віку ЗОШ (на уроках, перерві, у процесі режимних моментів, самопідготовці тощо) здійснювалася як взаємодія на основі розуміння дітьми варіативності мовленнєвих дій, різноманітних позицій і поглядів на предмет, ситуацію; розуміння відносності оцінок і облік різноманітних думок, повага до іншої думки; уміння аргументувати свою позицію. Отже, для формування зазначених умінь використовувалися комунікативні ігрові завдання «Хто правий?», «Коробка добрих вчинків», «Визнач ситуацію спілкування», «Рожеві окуляри», «Одне прохання – різні відповіді» тощо, що мали максимальне наближення до практичної реальності. Цінність комунікативних ігрових завдань, на нашу думку, обумовлена тим, що молодші школярі мають можливість висловитися не тільки в межах виконуваної ролі, а й у післяігровій рефлексії.

Так, беручи участь у грі «Коробка добрих вчинків», кожен з учасників, імітуючи рухи, складає в коробку добрі вчинки людей, які оточують: друзів, учителів, вихователів, однокласників, знайомих та ін. Етапи гри були такі: вихованці отримували та з'ясовували технічне завдання (проблема, ситуація з життя), проговорювали задум означеної проблеми; відбувалася організація самого ігрового процесу, наприклад, дитина говорить: «Наталя Петрівна допомогла підготувати костюм до свята», «Оленка пояснила задачу з математики», «Мишко навчив мене кататися на велосипеді» тощо. У такій формі вихованці виявляли свою активну позицію й самостійно виробляли алгоритм розв'язання проблеми. Корисно поставити таку коробочку для підтримки в дітей доброзичливого ставлення один до одного, створення позитивного емоційного настрою в колективі, розвитку вміння помічати та цінувати позитивні вчинки інших людей.

Гра «Рожеві окуляри» спрямована на виховання позитивного ставлення до інших людей, уміння розгледіти в них якомога більше позитивного, підвищити самооцінку свою і своїх товаришів. Етапи гри: підготовка імпровізованих рожевих окулярів, розповідь дітям, що означає цей вислів (дивитися крізь рожеві окуляри – не помічати недоліків, негативних сторін життя), кожен гравець, надівши окуляри, намагається назвати позитивні якості інших учасників.

Використання комунікативних ігрових завдань у роботі з дітьми допомогло вирішити такі завдання: вправляти дітей у оцінці позитивних учинків інших людей, у конструюванні фраз, розповідей, що відповідали тому чи тому поступку інших; уточнити уявлення дітей про різні емоційні стани людини й про те, якими засобами можна їх виразити; формувати вміння правильно розуміти комунікативну ситуацію і співвідносити емоційний стан людини з нею; розвивати здатність до щиросердечного відгуку, прагнення розділити й полегшити стан іншого, уміння відбирати позиції, із яких діти будуть виходити при виборі моделі поведінки, уміння знаходити правильні слова, щоб принести полегшення, уміння самостійно вирішувати комунікативну проблему.

Значущою характеристикою соціокультурного середовища ЗОШ є комунікативний простір діяльності дітей щодо реалізації спільного замислу (наприклад, ігрового), уміння домовлятися, переконувати один одного, аргументувати свої пропозиції, взаємоконтролю і взаємодопомоги, емоційного ставлення (мініпроекти «Спільне малювання», «Збери вірш»; групова дослідна робота «Що таке добре, що таке погано»; гра-стратегія «Подорож у країну розуміння»; гра-мрія «Якби ...»; рольові ігри «Лісна школа», «У гостях у казки», «Велика дружня родина», «Будуємо дім»; театралізовані ігри «Створення фільму-казки», «Різні фрази», «Здивування», «Покажи, а ми відгадаємо», «Оживи предмет», «Королівство казок»).

Цікавим для молодших школярів виявився мініпроект «Спільне малювання», мета якого – актуалізувати досвід співпраці між дітьми, сприяти встановленню й підтримуванню контактів, формувати вміння діяти в конфлікті,

домовлятися, поступатися або відстоювати свою позицію, виховувати увагу до почуттів іншого.

Під час упровадження мініпроєкту «Спільне малювання» було запропоновано поділитися на невеликі групи (3 – 5 дітей) і на одному (спільному) аркуші паперу створити малюнок «Наш клас»: діти обмінюються інформацією (спілкуються) за допомогою образів, ліній і фарб; обговорюють, що вони хотіли сказати і як зрозуміли один одного. Після того, як завдання виконано, просимо розповісти про те, що зображено на малюнку, не звертаючись ні до кого конкретно: «Розкажіть, будь ласка, що намальовано на вашому малюнку?» (стежимо за тим, хто більше говорить, як починається розповідь: з ініціативи самого оповідача або партнери його просять, змушують, підштовхують; звертаємо увагу на моменти діалогу в процесі розповіді, моменти згоди (незгоди), а також чи вносяться доповнення в розповідь, ким і якого роду).

По завершенні процесу малювання всі картини розміщуємо на підставках і надаємо право кожному учаснику побути в ролі екскурсовода. Відмітимо, що діти із задоволенням розповідають про картини, указуючи на їхні особливості та цінність саме власного зображення.

Досить часто під час роботи з молодшими школярами щодо розвитку комунікативної культури використовували «уявні картинки» – гра «Оживи предмет» (зображення дітьми по-різному, якомога цікавіше, тієї чи тієї живої істоти або неживого предмета). Діти закривали очі та під музику (звуки дощу, моря, ранкового лісу тощо) придумували картинку, а потім описували її. Завдання іноді ускладнювалося, дітям давали певну тему для картинки (дружба, урок, екскурсія тощо) або додавали кінестетичний подразник (пухнастий хвостик, будь-який камінчик тощо). Автор картинки вибирав дітей на ролі героїв або предметів, пояснював їм, де стояти, як рухатися, що говорити. На «один, два, три, картинко, оживи» герої і предмети картинки починали рухатися, потім усі діти аплодували авторам та акторам.

Отже, використані ігри допомогли вирішити такі завдання: навчання конструктивних форм поведінки та основ комунікабельності; розвиток здібностей

адекватно сприймати себе та інших людей, самопізнання, самооцінки та самовиховання, вміння розуміти емоційний стан інших та адекватно висловлювати свій; зняття надмірного емоційного напруження, скутості або збудження та тривожності; відтворення емоційних станів, пов'язаних з переживанням задоволення та невдоволення, окремих рис характеру та соціально забарвлених почуттів, моральна оцінка поведінки героїв; розвиток образного мислення та візуальної концентрації; ігрова корекція небажаної поведінки; навчання основ ауторелаксації; формування морально-етичних уявлень та соціальної компетенції; ознайомлення з найважливішими етичними категоріями – «любов», «добро і зло», «совість», «дружба», «прощення», «обов'язок», «турбота» тощо.

Найтривалішим було впровадження комплексу тренінгових вправ щодо розвитку соціально-комунікативних умінь «Країна порозуміння», що складався з восьми тем (див. додаток 3), кожна з яких розрахована на дві години та представлена комплексом вправ щодо розвитку соціально-комунікативних умінь та двома вправами, спрямованими на зосередження уваги (привітання) та рефлексію (прощання):

1. Ці різні, різні люди (мета: розвиток уваги до інших людей).
2. Розумію інших – розумію себе (мета: розвиток уміння слухати співрозмовника, спостережливості та уваги до почуттів інших людей).
3. Чарівні засоби розуміння: інтонація (мета: знайомство з інтонуванням мови: розвиток уваги, співчуття, уважності до всіх дітей у групі, негативного ставлення до байдужості до проблем інших).
4. Чарівні засоби розуміння: міміка (мета: знайомство з мімічними виразами: розвиток уваги, співчуття, уважності до всіх дітей у групі, негативного ставлення до байдужості до проблем інших).
5. Чарівні засоби розуміння: пантоміміка (мета: знайомство з поняттям пантоміміки та жесту: розвиток уваги, співчуття, уважності до всіх дітей у групі).
6. Ти мій друг і я твій друг (мета: розвиток бережливого ставлення до людей, уміння врахувати інтереси інших).

7. Я тебе розумію (мета: розвиток уміння висловлювати свій настрій та відчувати стан іншого).

8. Якщо б я був чарівником (мета: розвиток творчої уяви та безпосередності у спілкуванні).

Мета тренінгових вправ «Країна порозуміння» – розвиток навичок умілого спілкування, забезпечення почуття психологічної захищеності, довіри до світу, уміння одержувати радість від спілкування, формування базису особистої культури, розвиток емпатії та власної індивідуальності. Запропонований тренінг побудований у межах особистісно зорієнтованої моделі виховання дитини та навчає насамперед порозуміння, прийняття та визнання.

Завданнями тренінгових вправ визначено такі: навчити вміння слухати та чути іншого, використовувати невербальні засоби спілкування; збуджувати до осмислення своїх учинків та вчинків іншого; розвивати почуття «Ми», доброзичливе ставлення до інших, емпатію, здатність ділитися своїми переживаннями; сприяти розвитку емоційної сфери дитини; заохочувати відкрито проявляти емоції та почуття різними соціально визнаними засобами; виховувати бажання та вміння співпрацювати, ураховувати та поважати інтереси інших, готовність допомагати іншим людям, уміння знаходити загальне рішення в конфліктних ситуаціях.

Під час упровадження тренінгу було використано комплекс таких методів: бесіди, спрямовані на знайомство з різноманітними «чарівними» засобами порозуміння; словесні, рухові та релаксаційні вправи казкового змісту; малювання казкових сюжетів; програвання психогімнастичних етюдів; аналіз та інсценування різних казкових сюжетів тощо.

Наведемо фрагментарний опис вправ за кожною темою. Тема «Розумію інших – розумію себе», вправа «Давайте привітаємось» (кожне заняття починається з нового привітання, що сприяє продовженню знайомства, створює психологічно комфортну атмосферу). Наступна вправа «Як ти себе відчуваєш?» Мета вправи: розвиток уважності, емпатії, уміння відчувати настрій іншого.

У вступній бесіді молодшим школярам пропонуються картки із зображенням дітей у різному настрої й пропонується визначити його. Для закріплення назви настрою людини ставиться питання: Який настрій у цієї дівчинки, хлопчика? тощо. Надалі пропонується дидактична гра «Підбери піктограму до настрою» (до малюнків із зображенням різних відтінків настрою тварин і людей діти підбирають відповідну піктограму). Потім вихованцям пропонується уважно подивитися на свого сусіда зліва та спробувати здогадатися, як той себе почуває та розповісти про його стан (вправа виконується по колу). Дитина, настрій якої описується, слухає і погоджується чи не погоджується зі сказаним, доповнює.

На наступному етапі тренінгу учням пропонується гра «Мій настрій». Мета вправи: розвиток уважності, емпатії, уміння описувати свій настрій. У ході виконання вправи молодшим школярам пропонується розповісти про свій настрій. Педагог пропонує дітям уявити себе малярем, завдання якого полягає в малюванні свого настрою, порівнюючи його з будь-яким кольором, твариною, станом, можна показати його в русі – усе залежить від фантазії та побажання дитини (така вправа корисна й тим, що створювала можливості оцінити психологічний стан вихованців).

Зазначимо, що такі ігрові форми спонукають дітей до активності та мовленнєвої творчості, дають змогу створити умови, за яких діти швидко набувають необхідного досвіду комунікативної діяльності.

Важливою умовою функціонування розвивального (у першу чергу – комунікативного) соціокультурного середовища в рамках проєкту «Комунікативний портрет – поряд і разом» організовано підготовку та презентацію стендів, що розміщувалися і в класній кімнаті, і в загальних приміщеннях ЗОШ: «Добрий день, я прийшов!», «Дерево бажань», «Зірка дня», «Я навчився!», «Мій настрій» тощо.

Підготовка стенду «Я навчився!» включала такі етапи:

1. Вступна бесіда щодо значення поняття «досягнення» (Що означає слово «досягнення»?; Наведіть приклади своїх досягнень у навчанні, спорті, дружбі

тощо; Як необхідно ставитися до своїх досягнень і досягнень інших?; Які почуття у вас викликають досягнення інших? тощо).

2. Обговорення форми та змісту майбутнього стенду (діти моделюють різні варіанти стенду та разом вибирають кращий).

3. Виготовлення стенда (обговорення послідовності роботи, матеріалів та його розміщення).

4. Презентація стенду «Я навчився!» (розміщення дітьми своїх досягнень (малюнки, аплікації, мінітвори, світлини тощо), показ стенда та пояснення його змісту дітям ЗОШ).

Зазначимо, що використання стендів сприяло відкритості замкнутого соціокультурного середовища класу ЗОШ, інформуючи про особистісні досягнення молодших школярів, активізації внутрішніх ресурсів дитини, розвитку впевненості в собі.

Отже, соціокультурне середовище ЗОШ представляє відповідну сукупність соціальних «ніш», де «ніша» – це предметний або соціальний простір можливостей, що дозволили мотивувати та заохочувати молодших школярів у різноманітні види діяльності, компенсуючи негативний вплив минулого соціального досвіду та надаючи дитині відчуття комфорту та захищеності.

Теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку є другою умовою ефективності цього процесу.

Визначення змісту реалізації цієї умови базується на результатах розвідувального дослідження особливостей комунікативного компонента діяльності освітян ЗОШ та їхньої готовності до реалізації супроводжувального стилю взаємодії з дитиною (див. п. 1.3), що зумовило необхідність цілеспрямованого впливу на вдосконалення комунікативної сфери та змісту педагогічної позиції педагогів. Адже саме від учителя, вихователя, соціального педагога, психолога ЗОШ, їхніх особистісних характеристик, комунікативного складника професійної компетентності, комунікативної культури, соціально-

педагогічного супроводу розвитку особистості дитини тощо залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів і в процесі навчання, і в позанавчальний час.

Теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів ЗОШ здійснювалося за двома взаємопов'язаними напрямками, а саме:

1. Теоретико-методична та консультативна робота з проблем комунікативного розвитку особистості та комунікативного складника професійної компетентності педагога, сутності комунікативної культури та відповідного ставлення до значущості якості міжособистісної взаємодії в освітній діяльності.

2. Забезпечення обговорення соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини як особливої соціально-педагогічної парадигми та можливостей її реалізації в освітньому просторі ЗОШ.

Роботу було організовано в межах постійно діючого семінару «Комунікативна культура педагога як вимога сучасності», що було проведено на базі експериментальних інтернатних закладів м. Костянтинівки, м. Слов'янська, м. Харкова (див. додаток І).

Предметом вивчення семінару є теоретичні положення та практичні засоби професійно-комунікативної діяльності освітян на основі супроводжувального стилю педагогічної взаємодії.

Метою проведення є вдосконалення можливостей кожного педагога ЗОШ до ефективної комунікативної взаємодії й педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в процесі соціально-педагогічного супроводу.

Основними завданнями проведення семінару є:

– підвищення мотивації до формування педагогічної майстерності щодо мовленнєво-комунікативної компетентності (уміння встановлювати контакт, ініціювати та підтримувати розмову з учнями та колегами, використовувати засоби діалогового навчання в процесі опанування навчальними предметами, здійснювати навчальну комунікацію за допомогою мовних засобів, що передають нормативність,

красу й багатство мови, редагувати власне мовлення та учнів, будувати висловлювання в різних стилях, виявляти та виправляти помилки в мовленні учнів);

– передача та обговорення інформаційного матеріалу щодо специфіки мовленнєво-комунікативної діяльності, функцій педагогічного спілкування та ознак комунікативної культури педагога (розуміння категоріальних і соціальних ознак комунікативного розвитку, основних напрямів, завдань і принципів становлення комунікативної сфери особистості, сутності поняття «культура педагогічного спілкування», психологічних і соціально-педагогічних особливостей педагогічної взаємодії, формування обізнаності стосовно значущих характеристик мовленнєво-комунікативного розвитку та історико-культурній своєрідності змісту поняття «комунікативна культура» тощо);

– формування в слухачів теоретичних уявлень про специфіку і зміст системи супроводу як умови розвитку особистості молодшого школяра (сутність ідеології супроводу як комплексного методу, що забезпечує створення умов для вибору оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору) та розуміння доцільності супроводжувального стилю педагогічної взаємодії (особливо з дітьми, які опинилися в складній соціальній ситуації розвитку);

– допомога в оволодінні практичним досвідом щодо актуалізації комунікативного потенціалу соціокультурного середовища ЗОШ (виявлення та подолання комунікативних труднощів у дітей молодшого шкільного віку; використання сучасних технологій соціально-педагогічного супроводу, інтерактивних форм і методів роботи щодо розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку тощо).

Програма семінару «Комунікативна культура педагога як вимога сучасності» складалася з 2-х тематичних блоків, кожен з яких містить сукупність теоретичних і практичних питань, що зорієнтовані на формування системи поглядів на проблему комунікативно-мовленнєвого розвитку в контексті парадигми соціально-педагогічного супроводу та набуття навичок творчого використання отриманої інформації:

– перший тематичний блок: теоретичні засади проблеми комунікативної культури педагога та її ролі в реалізації завдань особистісно зорієнтованої освіти (3 семінари (10 год.); 1 тренінг (4 год.));

– другий тематичний блок: методичні аспекти розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах (1 семінар (4 год.); 2 тренінги (6 год.)).

Планом семінару передбачено такі основні тематичні напрями:

Тема 1. Комунікативна культура педагога як складова професійної майстерності (2 год.). *Мета:* формування розуміння комунікативної культури як фактору соціальної та професійної успішності та забезпечення особистісного психологічного комфорту.

Тема 2. Педагогічне спілкування як комунікативна взаємодія у професійній діяльності педагога ЗОШ (4 год.). *Мета:* формування розуміння сутності педагогічного спілкування, усвідомлення його специфіки в діяльності педагогів інтернатних закладів.

Тема 3. Від педагогіки управління до педагогіки супроводу (4 год.). *Мета:* формування розуміння сутності ідеології супроводу, специфіки та змісту системи супроводу як умови розвитку.

Тема 4. Сучасні технології комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку (4 год.). *Мета:* формування обізнаності щодо сучасних технологій комунікативного розвитку дітей, можливостей навчальної (використання навчального діалогу тощо) та позанавчальної (створення соціокультурного середовища ЗОШ, організація гурткової роботи, клубів за інтересами, мінітренінгів тощо) діяльності щодо зазначеної проблеми.

Тренінг 1. Компетентне педагогічне спілкування (4 год.). *Мета:* удосконалення можливостей аналізувати професійні позиції педагога в роботі з вихованцями та діагностувати особливості розвитку комунікативних умінь (слухати, розуміти, підтримувати й розвивати думку іншого, донести свою думку іншому тощо); визначення проблем, що впливають на ефективність педагогічного спілкування.

Тренінг 2. Засоби розвитку комунікативної культури молодших школярів (4 год.). *Мета:* усвідомлення необхідності набуття нових навичок, тренування цих навичок, використання їх у повсякденній педагогічній діяльності слухачів.

Тренінг 3. Граємо разом (2 год.). *Мета:* розуміння значущості інтерактивної гри в комунікативному розвитку дитини, оволодіння навичками участі в інтерактивній діяльності, створення умов для її організації.

Кожне тематичне заняття семінару включало різні форми педагогічної взаємодії: проблемний діалог, збір очікувань, мінілекцію, соціодраму, ділову гру, тренінг, мікротренінг, соціально-комунікативну гру, рольову гру, рефлексивну технологію, моделювання, обговорення за круглим столом, презентацію тощо.

Наведемо для прикладу кілька занять семінару. Так, на першому занятті увагу педагогів було зосереджено на загальній, комунікативній, професійній культурі особистості; сутності поняття «комунікативна культура педагога»; компонентах комунікативної культури педагога та їхній характеристиці.

У ході роботи використовували проблемну доповідь, обговорення понятійного поля теми, покликання на факти, документи, авторитетні висловлювання, особистісний досвід слухачів.

На завершення семінару проведено груповий діалог «Найбільша розкіш – це розкіш людського спілкування» (організований як низка висловлювань співрозмовників (реплік), межею між якими є закінчення мовлення одного співрозмовника та початок мовлення іншого); запропоновано скласти пам'ятку формул мовленнєвого етикету та неетикету, яка допоможе у введенні в лексику нових мовленнєвих формул (див. табл. 2.2, 2.3).

На наступному занятті, мета якого – формування розуміння сутності педагогічного спілкування, усвідомлення його специфіки в діяльності педагогів інтернатних закладів, звернемо увагу на його структуру, що було представлено такими блоками:

Таблиця 2.2

Пам'ятка формул мовленнєвого етикету

Вітання	
Прощання	
Поздоровлення	
Перепрошення (ти просиш пробачити)	
Подяки (ти дякуєш)	
Вибачення (ти вибачаєш когось)	
Запрошення	
Відмови	
Стимулювання та корекції розмови	
Вираження співчуття	
Зауваження, осуду, застереження	

Таблиця 2.3

Вживання формул мовленнєвого етикету

Формула мовленнєвого етикету	Ситуація, у якій було вжито

– теоретичним – передбачав огляд питань: педагогічне спілкування як інструмент взаємодії педагога і дітей; перцептивний, інтерактивний, комунікативний аспекти культури педагогічного спілкування; функції педагогічного спілкування педагога ЗОШ; спілкування в конфліктних ситуаціях, способи їх розв'язання;

– практичним – був представлений проведенням круглого столу «Рекомендації вчителям «школи життя» (за Ш. Амонашвілі) (дискусія, розв'язання спеціально відібраних педагогічних ситуацій, їх розігрування та пошук рішень малими групами тощо), тренінгом «Компетентне педагогічне спілкування» (обговорення проблеми в мікрогрупах, захист своєї роботи в

груповій дискусії, аналіз дискусії на основі відзнятих відеоматеріалів, групова оцінка);

– творчим – об'єднував створення творчої продукції: розробка та презентація правил педагогічного спілкування педагога ЗОШ (кожна підгрупа розробляла та презентувала такі проекти, як: «Мої комунікативні труднощі та їх подолання», «Спілкуватися з дитиною! Як?», «Засоби діалогового навчання в освітній діяльності педагогів інтернатного закладу»);

– рефлексивним – передбачав підведення підсумків, аналіз із залученням учасників семінару, резюме.

Подання навчального матеріалу найбільш складними для сприйняття темами відбувалося за рахунок організації індивідуальних чи групових занять-консультацій, мета яких – поглибити знання стосовно значущих характеристик мовленнєво-комунікативного розвитку дитини, уявлення про специфіку і зміст системи супроводу як умови розвитку особистості молодшого школяра, розуміння доцільності супроводжувального стилю педагогічної взаємодії, допомогти в оволодінні практичним досвідом щодо актуалізації комунікативного потенціалу соціокультурного середовища ЗОШ.

У процесі занять-консультацій розглянуто теми: «Правила ефективної комунікації», «Техніка рефлексивного та нерефлексивного слухання», «Можливості змісту навчальних дисциплін у вирішенні задачі розвитку комунікативної культури молодших школярів», «Безумовне прийняття дитини як основа соціально-педагогічного супроводу її розвитку», «Зовнішня і внутрішня культура міжособистісної взаємодії», «Можна висловитися інакше».

Однією з дієвих форм методичної роботи в ЗОШ є засідання педагогічної ради, ефективність діяльності якої залежала від форм і методів проведення засідань. Головним завданням педагогічної ради є об'єднання зусиль педагогічного колективу освітнього закладу, спрямованих на піднесення рівня освітньої роботи, упровадження в практику досягнень педагогічної науки і передового педагогічного досвіду [296].

Адміністрація школи-інтернату використовувала неформальні, творчі, інтерактивні форми засідання цього колегіального органу, які сприяли спільному вирішенню педагогічних проблем, завдань, шляхів роботи закладу освіти. Для цього обиралися цікаві й актуальні для всіх учасників освітнього процесу теми, нестандартні форми проведення. Для підвищення мотивації до формування педагогічної майстерності щодо мовленнєво-комунікативної компетентності, розуміння доцільності супроводжувального стилю педагогічної взаємодії (особливо з дітьми, які опинилися в складній соціальній ситуації розвитку) в ході педагогічних рад розглядалися питання: умови ефективного педагогічного спілкування в освітньому просторі інтернатного закладу; комунікативна культура особистості: компоненти, функції, чинники розвитку; особистісно зорієнтоване спілкування як умова соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку дитини; комунікативний потенціал освітнього середовища школи-інтернату тощо.

Результатом плідної роботи стало проведення науково-практичної конференції «Мистецтво бути іншим», учасниками якої стали педагоги Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 41 Донецької обласної ради, Костянтинівської загальноосвітньої школи-інтернату № 32 Донецької обласної ради, Комунального закладу «Харківський обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей», Комунального закладу «Харківська спеціальна школа» № 5 Харківської обласної ради, представники Донецького обласного палацу дитячої та юнацької творчості та викладачі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (представники кафедр української мови та літератури, теорії і практики початкової освіти, дошкільної освіти та соціальної роботи, технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та спеціальної психології).

Організацію конференцій було спрямовано на: формування та вдосконалення комунікативної компетентності педагогів ЗОШ, здійснення постійного професійно-особистісного розвитку, самовдосконалення і самореалізації в умовах особистісно зорієнтованого навчання.

Проведення конференції розпочато доповіддю провідних викладачів кафедр ДВНЗ «ДДПУ» за темою «Комунікативна культура як прояв професійної культури сучасного педагога».

Другий етап конференції – це прослуховування доповідей – презентація результатів роботи щодо комунікативного розвитку суб'єктів освітнього процесу шкіл-інтернатів. Обговорення змісту доповідей ґрунтувалося на знаходженні відповідей на поставлені запитання:

- Як Ви розумієте сутність поняття «комунікативна культура»?
- Які шляхи перебудови взаємин у системах «учитель – учень», «соціальний педагог – учні», «вихователь – учні», «учні – учні» на засадах гуманістичної педагогіки Ви використовуєте у своїй педагогічній діяльності в ЗОШ?
- Що покладено в основу педагогічної етики спілкування?
- Якими складниками педагогічної майстерності має володіти педагог для підвищення власної комунікативної культури?
- Чи важливо формувати комунікативну культуру в учнів молодших класів? Коли розпочинати таку роботу? Яку роль відіграє комунікативна культура в становленні особистості учня ЗОШ?

Третій етап конференції – ділова гра «Стався до іншого так ... (у мінігрупах): імітація реальних ситуацій професійної взаємодії в проблемних комунікативних ситуаціях.

Наступний етап – круглий стіл з проблеми: «Комунікативний комфорт дитини – важливий чинник нівелювання недоліків інтернатної освіти».

П'ятий етап – дискусія «Супроводжувальний стиль педагогічної взаємодії – чи можлива його реалізація в умовах інтернатного закладу?»

Логічний фінал конференції «Мистецтво бути іншим» – підведення підсумків, виведення рекомендацій щодо діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку.

Реалізацію третьої соціально-педагогічної умови *«наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності»* було виконано за допомогою послідовного введення в освітній процес ЗОШ авторської соціально-педагогічної програми *«Я серед інших»*, що впроваджувалася в рамках діяльності гуртка *«Школа спілкування»* (див. додаток К).

Спираючись на обґрунтування цієї умови (див. п. 2.1), підкреслимо доцільність організації цілеспрямованого розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ у спеціально організованій соціально-педагогічній діяльності, що проводилася в межах позаурочного простору та часу за допомогою оптимальної інтеграції інтерактивних форм і методів. Відповідно до зазначеного в освітню практику ЗОШ, де проводилася експериментально-дослідна робота, впроваджено авторську соціально-педагогічну програму розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку *«Я серед інших»*.

Створення та реалізація авторської програми як визначеної системи соціально-педагогічного впливу (на основі супроводжувального стилю педагогічної взаємодії та інтеграції інтерактивних форм і методів освітньої діяльності) здійснювалася за такими системоутворювальними чинниками: соціально-педагогічна програма є цілісна система; окремі методичні конструкти є складниками системи; системоутворювальним чинником є єдина мета виокремлених елементів системи (методичних конструктів) – розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ в процесі соціально-педагогічного супроводу; кожний методичний конструкт програми виконує свої функції в системі, що зумовлені поставленими завданнями та співвідносяться зі змістом компонентів комунікативної культури; наявність зв'язку між елементами системи (методичними конструктами авторської програми), детермінується домінуванням форм і методів інтерактивної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу (проблемний полілог, ситуаційна вправа, кейс та метод аналізу кейсів, метод інсценування, рольова, імітаційна, інтерактивна гра,

збір думок за допомогою ментальних карт); успішність реалізації соціально-педагогічної програми значною мірою залежить від її місця та ролі в загальному соціокультурному середовищі ЗОШ, рівня її прийняття педагогами (соціальний педагог, вихователь, практичний психолог) та їхньої педагогічної майстерності.

Розробляючи соціально-педагогічну програму для молодших школярів ЗОШ, ураховано психологічні особливості та потреби дітей цього віку, соціальні особливості життя в умовах інтернатного закладу, індивідуальну своєрідність соціального досвіду кожної дитини. Головну увагу приділено відповідності змісту програми, індивідуальним особистісно-комунікативним особливостям розвитку молодших школярів.

Програму було складено таким чином, що в ній мала місце висока концентрація найактуальніших проблем розвитку комунікативної культури; ситуації соціально-педагогічного впливу, що використовувалися при цьому, найбільше відбивали події реального життя, а їхнє розв'язання відбувалося з урахуванням останніх досягнень соціально-педагогічної науки та практики.

У роботі дотримано принципи інтерактивної діяльності: одночасна взаємодія (діти працюють щотижня, після самопідготовки, протягом 1,5 години з перервою – 15 хв.); однакова участь (соціальним педагогом за участю вихователя та психолога стимулюється комунікативна активність кожної дитини, створюються рівні умови для виконання завдань); позитивна взаємодія (результат виконаного завдання залежить від успішної роботи кожного учня); індивідуальна відповідальність (розуміння та прийняття кожною дитиною необхідності виконання завдань).

Метою програми є: розвиток комунікативної культури молодших школярів ЗОШ як основи адекватності, успішності, індивідуальної своєрідності комунікацій особистості під впливом оптимальної сукупності інтерактивних форм і методів освіти.

Основні завдання програми, що сприяли реалізації визначеної мети, є:

1. Розвиток прагнення до спілкування, інтересу до різних видів комунікативної взаємодії та сприйняття її ціннісно-нормативного складника.

2. Надання інформації про ціннісно-нормативний бік спілкування на основі розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей між соціальними явищами.

3. Формування знань про моральні, мовленнєво-етикетні норми поведінки та розуміння сутності нормативної взаємодії.

4. Становлення позитивного ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними, здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії та рефлексії.

5. Розвиток нормативності мовлення, володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету, уміння доцільного добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Запропонована програма мала такі методичні конструкти:

- «Я та світ навколо мене» (система інтерактивних проблемних полілогів);
- «Граємо разом» (система інтерактивних соціально-комунікативних ігор);
- «Чарівні слова» (система інтерактивних вправ на впровадження формул мовленнєвого етикету).

Змістове наповнення кожного гурткового заняття здійснювалося на основі обов'язкового використання освітніх ситуацій за кожним блоком авторської соціально-педагогічної програми «Я серед інших», що зумовлено актуальними комунікативними проблемами класу ЗОШ, змістовим наповненням визначених компонентів комунікативної культури молодших школярів (див. п. 1.1), що взаємопов'язані, взаємозалежні в кожному конкретному комунікативному прояві.

I блок соціально-педагогічної програми представлено методичним конструктом «Я та світ навколо мене» (адаптований курс «Філософія для дітей» (М. Ліпман [462])).

Мета: становлення в дітей стійкого інтересу до пізнання соціально-комунікативних зв'язків і ставлення щодо навколишнього світу та себе в ньому, формування основ понять високого рівня узагальнення, гармонізація емоційних переживань, розвиток рефлексії.

Зміст методичного конструкту «Я та світ навколо мене» вміщує широке коло проблем та понять високого рівня узагальнення: світ, людина, природа,

пізнання, істина, простір і час, причина та слідство, сутність та явище, мораль, тобто найважливіші категорії гносеології, логіки, етики, психології (аналіз науково-методичної літератури, альтернативних програм навчання, власний досвід роботи з дітьми дозволив дійти висновку, що за допомогою адекватної методики складний філософський зміст, зберігаючи свій розвивальний потенціал, стає доступним для дітей молодшого шкільного віку).

В основу роботи з дітьми були закладені певні позиції: розвивати нетрадиційний погляд на звичайне, збуджувати до сумніву; привести дитину до діалогу із собою і про саму себе; безумовно поважати особисту гідність кожної дитини, не дозволяючи ні словом, ні інтонацією образити дитину; реально забезпечити педагогічну взаємодію, починаючи від просторового розміщення педагога і дітей; не нав'язувати однозначного світобачення, дати можливість дитині не боятися виглядати нерозумною, помилятися, мати свою думку.

Теми філософських полілогів:

1. Ім'я.
2. Ставимо запитання.
3. Якщо, ...
4. Переконливі докази.
5. Побоювання того, що нічого не знаєш.
6. Про знання, яке ми не знаємо.
7. Секрети.
8. Мислення.
9. Слово «тільки».
10. Добре та погано.
11. У минулому році.
12. Розмова.
13. Дійсність.
14. Сон. Пробудження. Сновидіння.
15. Дотик.
16. Подив. Мислення. Реальність.

17. Дорослішання.
18. Те, що трапилося.
19. Сьогодні й завтра.
20. Тепер.
21. Пізнання життя.
22. Що значить бути нерозумним.
23. Не такий, як інші.
24. Манери.
25. Святкування дня народження.

Освітні компоненти полілогу: розповідь-пояснення педагога, постановка проблеми, актуалізація здивування, зародження сумніву; питання для дискусії (тобто конкретний зміст проблемного діалогу); освітня ситуація емоційного реагування (гра, виготовлення символу, кейс тощо).

Діалогізацію спілкування з учнями було забезпечено використанням різноманітних прийомів:

- лінгвістичні: звертання, особові займенники та дієслова в першій особі множини; відповідні синтаксичні структури, що імітують репліки діалогу;
- прийоми інтелектуального спрямування: постановка риторичних запитань; створення проблемних ситуацій;
- прийоми емоційного спрямування: апеляція до досвіду присутніх і свого власного; включення до розповіді цікавих фактів, ліричних відступів та інших моментів, котрі, не будучи безпосередньо обумовлені вимогами навчальних програм, виховних планів тощо, сприяють ефективності їх виконання; висловлення припущень щодо внутрішнього світу партнерів у спілкуванні чи інших осіб, їхнього минулого і майбутнього; словесне малювання; гумор.

Наведемо приклади проблемного полілогу «Ставимо питання», що було запропоновано дітям, які брали участь в експерименті:

1. Постановка проблеми, яка обговорюється в полілогі, базується на ствердженні, що питання – це розкриті двері в пізнання та спілкування.

Спочатку увага дітей звертається на те, що є цікаві та важливі слова: ці слова допомагають дружити, піклуватися, пізнавати нове, робити спільну справу. Це слова: що, як, де, хто, навіщо, чому тощо. Потім дітей заохочують узятися за руки, зробити крок уперед і разом спитати (використовуючи акцентування питального слова): «Що приносить радість?», «Як навчитися дружити?», «Чому іноді буває сумно?», «Де сховалася посмішка?», «Хто багато знає?», «Для чого з ранку встає сонце?» Зазначимо, що питання ставляться в непримусовій обстановці, з різною інтонацією (голосно, тихо, радісно, здивовано тощо) та не потребуючи відповіді. Педагог повинен спробувати зробити все можливе, щоб розвинути допитливість дітей. Спочатку треба подбати про те, щоб діти ставили запитання. Кожне що, як, чому, де, хто, навіщо, чому – можна вважати важливим кроком дитини вперед.

2. Питання для дискусії (педагог запитує всіх учнів, стимулює кожного до комунікативної взаємодії, резюмує відповіді дітей):

1. Чи буває так, що ти ставиш питання, а не слухаєш на них відповіді?
2. У тебе іноді є питання, а ти не ставиш їх?
3. Ти інколи ставиш питання, вже знаючи відповідь?
4. Чи трапляється, що ти ставиш запитання людям, хоча і впевнений, що вони не знають відповідей?
5. Чи буває так, що тебе питають як раз перед тим, як ти сам зібрався поставити запитання?
6. Чи є в тебе такі питання, які ти хотів би поставити, але наважуєшся?
3. Освітня ситуація емоційного реагування.

Педагог пропонує намалювати знак або символ «знання» або «незнання» (уточнює зміст понять, співвідносить ці поняття з дискусією, допомагає дітям, що мають труднощі при виконанні завдання), обговорити намальоване (активізує комунікативну взаємодію за допомогою навідних і додаткових питань).

II блок соціально-педагогічної програми представлено методичним конструктом «Граємо разом» ігри змодельовані на основі психологічних вправ К. Фопеля [419; 420]).

Мета: створення або відбудова значущих стосунків між суб'єктами гри щодо оптимізації процесу особистісного зростання дитини та його комунікативної складової, розвиток культури внутрішньоособистісної та міжособистісної комунікації.

Завдяки універсальності та багатогранності інтерактивної гри як засобу соціально-комунікативного розвитку можливо вирішити такі завдання: отримати нові враження та набути соціального досвіду; допомогти дитині усвідомити єднання з іншими; дати дітям надію; показати дітям, що таке повага; навчити приймати рішення – самостійно або в групі; навчити дітей співчувати; пов'язувати почуття та мораль; розвивати в дітях відкритість, уміння виражати своє ставлення до інших; слухати та розуміти інших; слідувати соціальним нормам та правилам; справлятися зі своїм страхом і стресом; показати, як можна жити без насилля; допомогти дитині відкрити для себе мистецтво досягати внутрішньої гармонії та урівноваженості; розвивати почуття гумору тощо.

Зазначимо, що інтерактивну гру ми розглядаємо як діяльність її суб'єктів в умовах соціально-педагогічного контролю, у процесі якої надається унікальна можливість пізнання себе та інших через пошук засобів міжсуб'єктної взаємодії. Уважаємо, що природа інтерактивної гри співвідноситься з показниками параметрів комунікативної культури, природно накладається на процес соціально-комунікативного розвитку дитини й саме тому може бути ефективною технологією соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів за таких умов: домінування супроводжувального стилю педагогічної взаємодії з дитиною; організація соціально-ігрового середовища та досвіду спільної життєдіяльності в ньому; забезпечення часу та місця для проведення інтерактивної гри; використання спеціальних прийомів стимулювання, виникнення та розгортання інтерактивної гри.

З огляду на зазначене вище, інтерактивна гра актуалізує на когнітивному, емоційному та поведінковому рівнях усвідомлення та переживання простих комунікативних правил: проаналізувати ситуацію, у якій ти опинився, прийняти

рішення, не дозволяти себе підганяти; визнати, що взаємини людей – це велика цінність, і треба підтримувати їх; не очікувати від інших, що вони прочитають твої думки, говорити їм про те, чого ти бажаєш, що відчуваєш і думаєш; не ображати інших людей і не давати їм «утратити обличчя»; не нападати на інших.

Для ефективної комунікативної взаємодії було створено відповідні умови: ігрове середовище, чітко окреслені правила гри, свобода вибору способу ігрової дії, групова рефлексія.

Організація гри підпорядковувалася загальній структурі: визначення мети, забезпечення необхідними матеріалами, супровід ігри, аналіз проведення (підбиття підсумків). Під час гурткової роботи проведено такі ігри: «Де я?», «Розпускається бутон», «Прогноз погоди», «Камінчик у черевіку», «Пригадай успіх!», «План на майбутнє», «Що я люблю робити?», «Естафета добрих звісток», «Послання світу», «Всі ми чимось схожі...», «Груповий портрет», «Інтерв'ю» тощо (усього 65 ігор).

Так, проводячи гру «Несподівані картинки», ставили за мету виховувати вміння та навички співробітництва, вчити організовувати колективну роботу, де діти мають можливість побачити, який внесок робить кожен член групи в загальний малюнок.

Для участі в грі кожна дитина отримувала папір і олівці. Педагог звертався до дітей з проханням сісти в одне загальне коло, потім почати малювати якусь картину (2 – 3 хвилини). Потім дітям давалася інструкція: «За моєю командою припиніть малювати та передайте розпочатий малюнок своєму сусідові ліворуч. Візьміть той лист, який передасть вам ваш сусід праворуч і продовжуйте малювати почату ним картину». Потім дітям дається можливість малювати ще 2 – 3 хвилини і знову передати свій малюнок сусіду зліва. Під час ігри звучала позитивна мелодія, закінчення якої було сигналом для обміну малюнками. У кінці вправи кожна дитина отримувала ту картинку, яку вона починала малювати.

Для актуалізації почуття «разом», розвитку вміння та навичок співробітництва проводився аналіз роботи. Молодшим школярам ставилися запитання: Подобається тобі малюнок, який ти почав малювати, і чому? Чи

сподобалися тобі домальовувати чужі малюнки? Який малюнок тобі подобається найбільше і чому? Чи відрізняються ці малюнки від тих, які ви малюєте зазвичай? Чому? Що було особливого та незвичного у роботі?

Для закріплення розвивального потенціалу гри малюнки було виставлено в доступному для дітей місці (побутова кімната), де діти продовжували ділитися своїм враженням, почуттями, що сприяло вмінню висловлювати свою думку, слухати іншого, приходити до згоди без соціального контролю.

III блок соціально-педагогічної програми представлено методичним конструктом «Чарівні слова», мета якого – підвищувати комунікативну та загальну культуру дітей шляхом організації роботи з мовленнєвими формулами етикету, формувати стійку мотивацію щодо культурно-нормативної мовленнєвої поведінки, творчого використання етикетних формул, адекватних різноманітним ситуаціям спілкування.

Умовами соціально-педагогічного впливу щодо організації впровадження методичного конструкту «Чарівні слова» стали:

- наявність адекватного розвивального мовного середовища (правильність мовлення, комунікативна доцільність, комунікативні якості мовлення), позитивних стимулів для використання дитиною в спілкуванні формул мовленнєвого етикету;
- комплексний характер соціально-педагогічного впливу, поетапне засвоєння формул мовленнєвого етикету;
- засвоєння невербальних форм спілкування відповідно до норм і правил етикету;
- комунікативно-ситуативний підхід до ознайомлення дітей з формами мовленнєвого етикету;
- позитивний приклад дорослих;
- підбір комунікативних ситуацій за тематичним принципом.

Розглянемо як приклад орієнтовний алгоритм проведення роботи за методичним конструктом «Чарівні слова». На першому етапі – інформаційному

(мета: збагачення словника дітей новими формулами мовленнєвого етикету та активізація знайомих формул відповідно до різноманітних умовних комунікативних ситуацій) – проводяться імітаційні ігри («Зустріч друзів», «День народження», «Випадкова зустріч», «Розмова по телефону» тощо), читання за ролями або інсценування («Незнайка вчиться просити», «Незнайка роздає іграшки», дидактична розповідь «Бобове зернятко», дидактична розповідь з інсценуванням «Теремок», «Ріпка» тощо), спостереження, бесіди («Норми і правила поведінки в суспільних місцях», «Подорож у країну ввічливості» тощо), умовно-комунікативні вправи («Прохання», «Подяка», «Привітання», «Прощання», «Знайомство» тощо) тощо.

Так, проводячи імітаційну гру «Випадкова зустріч» з метою закріплення вмінь дітей вести діалог у ситуації розпитування, педагог для організації ігрової ситуації пропонував учням вибрати персонаж (Білосніжка, Попелюшка, Спляча Красуня, Черепашки Ніндзя, Скубі Ду, Спанч-Боб, Міккі Маус тощо), який будуть зображувати, та елементи (шапочки, маски тощо), що йому відповідають. Потім створювалася ігрова ситуація зустрічі казкових героїв: на вулиці зустрічалися казкові герої й розпитували один одного, як дійти до іграшкової крамниці (Скажіть, будь ласка, як пройти до іграшкової крамниці? Чи не знаєте ви, як потрапити до крамниці? Будьте добрі, підкажіть, як потрапити до іграшкової крамниці?). Далі соціальний педагог звертався до кожного учня із запитанням: А ти як запитаєш? Молодші школярі відповідали на запитання педагога, виправляли та доповнювали один одного. Ігрова казкова ситуація сприяла позитивному настрою дітей, безконфліктній взаємодії та комунікативній активності.

Використовуючи читання за ролями, соціальний педагог (вихователь) запрошує учнів до імпровізованого театру, відвідування якого можливо за умови ввічливого прохання («Пропустіть, мене, будь ласка!», «Дозвольте пройти до залу, будь ласка», «Можна мені зайти?» тощо). Потім педагог пропонує вибрати казку, ролі, атрибути та програти сюжет казки. По закінченні «вистави» учні-глядачі висловлюють подяку «артистам» («Дякую», «Я вам вдячний», «Від душі дякую» тощо).

У процесі виконання умовно-комунікативних вправ педагог пропонував умовну ситуацію (Наталка хотіла послухати казку. Вона принесла книжку вихователю. Як їй попросити причитати книжку?). Потім педагог звертався з запитанням «Що ви скажете?» та стимулював дітей до розгорнутого й мотивованого прохання.

Отже, на інформаційному етапі молодші школярі вчилися співвідносити релевантні риси ситуацій з мовленнєвими категоріями, знайомилися з етикетно-мовленнєвими формулами та можливостями зовнішніх проявів комунікативної культури.

Наступним є активно-репродуктивний етап (мета: формування вміння «розгортати» формули мовленнєвого етикету за допомогою звернення та мотивування) у ході якого використовується вибір готової мовної форми, виходячи з контексту, вправи на заміни одних формул мовленнєвого етикету іншими, формули мовленнєвого етикету за допомогою звернення та мотивування (складання речень за зразком; вибір готової мовленнєвої форми, яка підходить до цього речення; обумовлені мовленнєві дії в пропонованих обставинах).

Розглянемо як приклад складання речень за зразком. Педагог пропонує комунікативну ситуацію, яка потребує вибачення, пояснюючи, що спочатку потрібно звернутися до того, у кого хочеш попросити пробачення (Марина, Сергійко, Марина Петрівна, діти тощо); потім потрібно сказати «вибачте, будь ласка», пояснити, за що вибачаєтеся, у чому ваша провина та пообіцяти, що це знову не повториться. Педагог надає зразок: «Марино Петрівно, пробачте, будь ласка, що я забула зібрати зошити, це більше не повториться!» Діти складають за запропонованим зразком речення, змінюючи звернення та мотивування.

Зазначимо, що така форма роботи сприяє розвитку вміння маніпулювати мовним матеріалом: постановка, комбінація, з'єднання, вибір тощо та довільно використовувати «розгорнуті» формули мовленнєвого етикету в проблемних комунікативних ситуаціях.

На третьому етапі методичного конструкту «Чарівні слова» – творчо-мовленнєвому (мета: формували вміння самостійно-творчого використання

формул мовленнєвого етикету в ситуаціях стандартизованого спілкування, проявляючи ввічливість і доброзичливість за допомогою лексики, інтонації, міміки, жестів) – передбачено коментування або обговорення тексту (показ сюжетних малюнків, що відображають різні комунікативні ситуації та питання до них), самостійне складання тексту (продовження тексту, що описує проблемну комунікативну ситуацію), імпровізовані соціально-рольові ігри («До побачення», «Не покажу», «Ведмежата видужали», «Ввічлива дитина», «Рожеве слівце», «Привіт» тощо) тощо.

Так, використовуючи в гуртковій роботі самостійне складання тексту дітьми (продовження тексту, що описує проблемну комунікативну ситуацію), педагог читає текст «На ігрову площадку школи-інтернату поставили нову гойдалку. На прогулянці Сашко першим зайняв її та почав кататися. Діти стали поряд і чекали, коли Сашко зупиниться. Але він качався і качався...»; пропонує продовжити його «Продовжте, будь ласка, розповідь. Підберіть дії та слова, що допоможуть уникнути конфлікту та покататися». Молодші школярі складають розповідь: «Сашко, ми теж хочемо кататися. Уступи, будь ласка, нам місце!» (Аня В.); «Вставай, ти не один!» (Вітя Д.); «Дозволь, будь ласка, покататися!» (Аліна Б.) тощо. Наприкінці вправи педагог аналізує мовленнєві формули, складені учнями; пропонує вибрати найбільш удачу та пояснити, чому саме вона.

Акцентуємо, що форми роботи, використані на творчо-мовленнєвому етапі, сприяли закріпленню вміння використовувати формули мовленнєвого етикету, супутні етикетні вирази, невербальні засоби комунікації; розумінню того, що формули мовленнєвого етикету сприяють прояву поваги, піклування, любові до іншого та забезпечують комфортність комунікативної ситуації.

Новий Державний стандарт початкової освіти вимагає, щоб учень міг сам ставити й вирішувати проблеми, розуміти, для чого він вчиться, вміти знаходити інформацію, розмірковувати над нею: аналізувати, узагальнювати й систематизувати, вміти спілкуватися, оцінювати себе та інших. Для вирішення зазначених вище завдань необхідні нові прийоми та способи роботи з поданою

інформацією. Одним з таких ефективних способів є технологія інтелект-карт, заснована на зображенні асоціативних зв'язків.

Ураховуючи психофізіологічні здібності молодших школярів (наочно-образний тип сприйняття інформації та мислення), наприкінці навчального року актуальним було використання інтерактивного методу – «ментальні карти», або «карти розуму», що застосовувалися з метою наочного представлення, узагальнення, систематизації, рефлексії, емоційного переживання та когнітивного усвідомлення зв'язків і відносин міжособистісної комунікації.

На підсумковому занятті гуртка «Школа спілкування» молодшим школярам пропонували творчу колективну роботу «Я серед інших» у вигляді «ментальної карти». Педагог пояснював задум роботи, етапи виконання, можливість варіативності дій; обговорював правила взаємодії; розподіляв на підгрупи (3 – 5 дітей). Дітям було запропоновано такі матеріали: світлини, малюнки (виконані протягом року), картинки відповідної тематики (виготовлені педагогами), різнокольорові олівці, аркуш поперу тощо. Під час виконання роботи педагог брав активну участь у реалізації задуму кожною групою дітей, допомагаючи встановлювати асоціативні зв'язки між ідеєю та її символами, добирати необхідний матеріал і вербальне вираження того чи того задуму. Наприкінці заняття гуртка організовувалася виставка робіт, під час якої підводилися підсумки, відмічались досягнення кожної дитини з врученням нагород.

Зазначимо, що складання карти «Я серед інших» сприяло перетворенню дітей з пасивних отримувачів знань на активних учасників освітнього процесу, прийняттю учнями певного самостійного рішення в рамках поставленого завдання, відображенню асоціативних зв'язків з проблеми міжособистісної взаємодії, дозволяло справлятися з потоком знань і почуттів.

Інтерес дітей до занять гуртка «Школа спілкування», активна участь у них, високий рівень інтенсивності спілкування її учасників, цілеспрямований обмін комунікативною діяльністю та досвідом дозволили реалізувати розвивальні можливості авторської програми «Я серед інших».

Отже, соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку здійснювався шляхом запровадження в освітній процес ЗОШ таких соціально-педагогічних умов, як: організація соціокультурного середовища загальноосвітніх шкіл-інтернатів, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів; теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку; наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності. Проте лише висвітлення цього процесу не дозволяє чітко встановити його результативність, тому ефективність експериментально-дослідної роботи доцільно перевірити за допомогою контрольної діагностики соціально-педагогічного явища за встановленими критеріями та зіставлення отриманих результатів з тими, що передували формувальному етапу експериментальної роботи.

2.3. Аналіз результатів запровадження соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах у процесі соціально-педагогічного супроводу

У цьому підрозділі представлено результати впровадження соціально-педагогічних умов і укладеної моделі щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах, теоретична розробка та практичне впровадження яких відбулися під час формувального експерименту (див. п. 2.1; п. 2.2). З огляду на це організація експериментальної роботи передбачала зміну організаційної побудови навчальної та позанавчальної діяльності, встановлення

взаємозв'язку її елементів на основі зроблених раніше теоретичних висновків і аналізу методично-практичних матеріалів щодо зазначеної проблеми. Це зумовило вибір основного методу дослідження, яким став соціально-педагогічний експеримент.

Соціально-педагогічний експеримент проведено в три етапи, кожний з яких було висвітлено у відповідних підрозділах дисертаційної роботи: перший етап (констатувальний експеримент) – розвідувальний і діагностичний (див. п. 1.3), тобто аналіз навчально-методичного наповнення освітнього процесу щодо проблеми дослідження та діагностика актуального рівня розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів; другий (формувальний експеримент) (див. п. 2.2) – застосування спеціально розроблених соціально-педагогічних умов і укладеної моделі, спрямованих на соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в ЗОШ, на покращення результатів їхнього виховання, навчання, розвитку тощо; третій (контрольний експеримент) (див. п. 2.3), визначення наявності змін комунікативного компонента педагогічної діяльності освітян загальноосвітніх шкіл-інтернатів та їх готовності до реалізації супроводжувального стилю взаємодії з дитиною незалежно від її когнітивних, емоційних, комунікативних, характерологічних та інших характеристик, розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ, отриманих до та після формувального експерименту. В основу проведення контрольного етапу покладено розроблені критерії, показники та рівні розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ (див. п. 1.3), інформація, надана в результаті проведення контрольного експерименту, була зібрана за допомогою визначених методик (див. п. 1.3; додатки Г1, Г2, Д1, Д2, Д3, Е1, Е2, Ж1, Ж2, Ж3).

Отже, **метою** цього підрозділу є здійснення перевірки ефективності впливу розроблених і впроваджених соціально-педагогічних умов на процес розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ: аналітичне осмислення емпіричних даних, одержаних під час дослідно-експериментальної роботи, визначення їх результативності за допомогою контрольної діагностики

досліджуваного явища та зіставлення отриманих результатів з тими, що засвідчив констатувальний зріз.

Для підтвердження ефективності розроблених соціально-педагогічних умов і укладеної моделі соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в ЗОШ використано комплекс методик, аналогічних до констатувального експерименту, кількісні показники які дозволили визначити тенденцію розвитку комунікативної культури молодших школярів у процесі соціально-педагогічного супроводу (особливості розвитку комунікативної сфери педагогів, їхнє ставлення до проблеми комунікативного розвитку особистості, знань щодо сутності комунікативної культури та можливості їх реалізації в освітньому просторі школи-інтернату, готовності до реалізації супроводжувального стилю взаємодії з дитиною незалежно від її когнітивних, емоційних, комунікативних, характерологічних та інших особливостей). При цьому кількість дітей ЕГ – 82 особи (упроваджено результати відповідного наукового дослідження), КГ – 85 осіб (розвиток комунікативної культури здійснювався традиційно). Власне констатація відбулася наприкінці 4-го класу (закінчення терміну навчання в початковій школі).

З цих позицій виявлення тенденцій розвитку комунікативної культури молодших школярів у процесі соціально-педагогічного супроводу після запровадження в освітній процес ЗОШ розроблених соціально-педагогічних умов будемо проводити аналогічно до констатувального етапу експерименту: за розробленими критеріями (ціннісно-мотиваційним, інформаційно-когнітивним, емоційно-вольовим, мовленнєво-діяльним), показниками (сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії, наявність інтересу до різних видів комунікативної взаємодії, прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок; знання про ціннісно-нормативний бік спілкування та його поведінкову складову, знання моральних та етикетних норм поведінки, розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування; здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії й рефлексії та їх проявів у процесі

комунікації, позитивне ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними, саморегуляція комунікативної поведінки; характер спілкування з іншими, поведінкові реакції, нормативність мовлення, емоційна та естетична виразність мовлення тощо; володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету, адекватність добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії), рівнями (високий, середній, низький).

Так, за ціннісно-мотиваційним критерієм розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШІ аналіз динаміки показника «сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії» засвідчив такі тенденції: в ЕГ відбулося значне зростання кількості учнів з високим (на 8,5%) і середнім (на 12,3%) рівнями, помітне зменшення цього показника на низькому рівні (на 20,8%). Зазначимо, що молодші школярі краще розуміють значення особистісних якостей для міжособистісної взаємодії, зміст яких вони можуть пояснити, знають і оцінюють вчинки та дії цікавої й приємної чи поганої людини, та пов'язані з ними аспекти міжособистісної взаємодії, що говорить про підвищення рівня сприйняття ціннісно-нормативної її складової. У дітей КГ високий рівень зріс на 1,2%, середній – на 2,3%, а низький відповідно зменшився на 3,5%. Динаміку означеного показника представлено в табл. 2.4.

Контрольна діагностика наявності інтересу до різних видів комунікативної взаємодії засвідчила, що в більшості молодших школярів ЕГ сформовані більш адекватні уявлення про Я-комунікативне, розуміння та переживання своєї позиції в системі Я серед інших, привабливості тих чи тих особистісних якостей у комфортності міжособистісних відносин, що підтвердив аналіз динаміки рівнів: в ЕГ збільшилася кількість респондентів з високим та середнім рівнем сформованості показника (відповідно на 13,4% та 15,9%) та зменшилося число респондентів з низьким рівнем – на 29,3%; у КГ спостерігаються дуже помірковані позитивні тенденції показника: учнів з високим рівнем збільшилося на 1,2%, за середнім результати не змінилися, а з низьким рівнем зменшилось на 1,2% (див. табл. 2.4).

Виконавши аналіз результатів використаної методики «Чарівний магазин», з метою перевірки прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок доходимо висновку, що для учнів ЕГ стало більш характерно стійке позитивне ставлення до ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії; переконаність у важливості встановлення дружніх контактів; виражений інтерес до оволодіння нормами культури спілкування як до особистісної цінності на основі інтересу до іншого та визнання необхідності дотримання норм комунікативної культури. Аналіз динаміки показника засвідчив, що в ЕГ відбулося зростання кількості молодших школярів з високим (на 12,2%) і середнім (на 15,9%) рівнями, помітне зменшення цього показника на низькому (на 28,1%) рівні. У КГ істотних змін не відбулося (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Динаміка рівнів розвитку комунікативної культури за показниками ціннісно-мотиваційного критерію до й після експериментальної роботи

Показники		Рівні	Високий		Середній		Низький	
			КС	%	КС	%	КС	%
сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії	До експерименту	ЕГ	10	12,2	39	47,5	33	40,3
		КГ	9	10,6	38	44,7	38	44,7
	Після експерименту	ЕГ	17	20,7	49	59,8	16	19,5
		КГ	10	11,8	40	47	35	41,2
наявність інтересу до різних видів комунікативної взаємодії	До експерименту	ЕГ	8	9,8	37	45,1	37	45,1
		КГ	10	11,8	37	43,5	38	44,7
	Після експерименту	ЕГ	19	23,2	50	61	13	15,8
		КГ	11	13	37	43,5	37	43,5
прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок	До експерименту	ЕГ	12	14,6	35	42,7	35	42,7
		КГ	10	11,8	37	43,5	38	44,7
	Після експерименту	ЕГ	22	26,8	48	58,6	12	14,6
		КГ	10	11,8	39	45,9	36	42,3

Так, за інформаційно-когнітивним критерієм розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ аналіз динаміки показника «знання про ціннісно-нормативний бік спілкування та його поведінкову складову» засвідчив такі тенденції: в ЕГ відбулося значне зростання кількості учнів з високим (на 12,2%) і середнім (на 13,4%) рівнями, помітне зменшення цього показника на низькому рівні (на 25,6%). Зазначимо, що молодші школярі краще розуміють і розділяють поняття «добро» та «зло», добирають слова-антоніми моральним поняттям, пояснюють їх, обґрунтовують свою думку, спираючись не тільки на знання про моральні норми поведінки, але й використовують особистий життєвий досвід, відрізняються швидкістю мислення, що говорить про підвищення рівня сформованості уявлень дітей молодшого шкільного віку про моральні норми та правила міжособистісної взаємодії відповідно до змісту категорій «добро – зло», «дбайливість – неухажливість», «правдивість – брехливість», «скромність – хвастливість» тощо. У дітей КГ показники високого рівня залишилися без змін, середнього змінилися на 2,3%, а низького відповідно зменшилися на 2,4%. Динаміку означеного показника представлено в табл. 2.5.

Здійснивши аналіз результатів анкетування, з метою перевірки знання дітьми моральних та етикетних норм поведінки доходимо висновку, що учні ЕГ досить повно розуміють сутність правил мовленнєвої етики; мають знання етикетних норм та алгоритму вживання фразем мовленнєвого етикету, усвідомлюють ціннісне значення мовленнєвого етикету як регулятора процесу спілкування. Аналіз динаміки показника засвідчив, що в ЕГ відбулося зростання кількості молодших школярів з високим (на 14,6%) і середнім (на 13,4%) рівнями, помітне зменшення цього показника на низькому (на 28%) рівні. У КГ істотних змін не відбулося (див. табл. 2.5).

Оцінка рівня розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування після проведення експерименту показала, що молодші школярі дотримувалися мовленнєво-етикетної поведінки в процесі спілкування під час вирішення проблемних ситуацій з іншими у штучно створених умовах, які можуть виникнути в будь-якому соціальному середовищі тощо.

Таблиця 2.5

**Динаміка розвитку комунікативної культури за показниками
інформаційно-когнітивного критерію до й після експериментальної роботи**

Показники		Рівні		Високий		Середній		Низький	
		КС	%	КС	%	КС	%		
знання про ціннісно-нормативний бік спілкування та його поведінкову складову	До експерименту	ЕГ	9	11	38	46,3	35	42,7	
		КГ	11	12,9	38	44,7	36	42,4	
	Після експерименту	ЕГ	19	23,2	49	59,7	14	17,1	
		КГ	11	13	40	47	34	40	
знання моральних та етикетних норм поведінки	До експерименту	ЕГ	8	9,8	37	45,1	37	45,1	
		КГ	10	11,8	37	43,5	38	44,7	
	Після експерименту	ЕГ	20	24,4	48	58,5	14	17,1	
		КГ	13	15,3	40	47	32	37,7	
розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування	До експерименту	ЕГ	11	13,4	35	42,7	36	43,9	
		КГ	11	12,9	36	42,4	38	44,7	
	Після експерименту	ЕГ	20	24,4	50	61	12	14,6	
		КГ	12	14,1	37	43,5	36	42,4	

Матеріали здійсненого обстеження дозволяють констатувати: в ЕГ на високому рівні спостерігаємо приріст на 11%, на середньому – на 18,3% та зменшилося на низькому на 29,3%; КГ показала незначне зростання на високому (на 1,2%) та середньому (на 1,1%) рівнях і зменшення відповідно на низькому (на 2,3%). Динаміку означеного показника див. у табл. 2.5.

За наступним критерієм, а саме емоційно-вольовим, у молодших школярів перевірялися здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їх проявів у процесі комунікації. За цим показником в ЕГ відзначено зростання показників на високому (на 11%) та середньому (на 13,4%) рівнях і значне зменшення їхніх значень – на низькому (на 24,4%). Респонденти продемонстрували здібності адекватно оцінювати особливості емоційного стану, уміння передавати емоційність образів за допомогою відповідної лексики, можливість співвіднесення емоційних станів, що зображені, з особистими переживаннями. У КГ констатовано невеликі зростання значень високого та

середнього рівнів (на 2,4% і 2,4%, відповідно) і зменшення – на низькому (на 4,8%) (див. табл. 2.6).

За другим показником «позитивне ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними» на 17,1% зросли показники ЕГ на високому та на 19,5% – середньому рівнях, значно зменшилося його значення на низькому – на 36,6%. Зростання високого та середнього показників засвідчило, що учні достатньо розуміють значення дотримання моральних норм у процесі міжособистісної взаємодії та рефлексують на соціальну схвальність на рівні вербальної поведінки, мають бажання відповідати привабливим якостям особистості та відносять їх до себе та інших, демонструючи коливання самооцінки від адекватної до неадекватної. КГ за цим показником показала такі результати: не відбулося значного збільшення на високому та середньому (на 3,5%, 3,6%, відповідно) і зменшення на низькому (на 7,1%) рівнях (див. табл. 2.6).

Третій показник «саморегуляція комунікативної поведінки», за яким у ЕГ на високому рівні зафіксовано зростання на 13,4%, на середньому – на 21,9%, на низькому суттєве зниження показника (на 35,3%). Дані здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок, що після проведення експерименту значна частина молодших школярів адекватно реагує на прояви неблагополуччя однолітків, демонструє відповідні емоції, високі показники емоційної чуйності та бажання допомогти, тобто в ситуаціях морального вибору готові вчинити, а іноді й чинять відповідно до моральної норми. У КГ на високому рівні показник виріс на 2,3%, на середньому – на 4,7%, на низькому зменшився на 6,7% (див. табл. 2.6).

За мовленнєво-діяльнісним критерієм розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШІ аналіз динаміки показника «характер спілкування з іншими, поведінкові реакції» засвідчив зміни, що відбулися в ЕГ, у якій проводилася цілеспрямована робота, про що свідчать позитивні зрушення в характері спілкування молодших школярів з іншими, підвищення нормативності комунікативних поведінкових реакцій, рівня розвитку комунікативних умінь і можливості подолання комунікативних труднощів базового, змістового, операціонального та рефлексивного характеру.

Таблиця 2.6

**Динаміка рівнів розвитку комунікативної культури за показниками
емоційно-вольового критерію до й після експериментальної роботи**

Показники		Рівні	Високий		Середній		Низький	
			КС	%	КС	%	КС	%
здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їх проявів у процесі комунікації	До експерименту	ЕГ	12	14,6	36	43,9	34	41,5
		КГ	12	14,1	37	43,5	36	42,4
	Після експерименту	ЕГ	21	25,6	47	57,3	14	17,1
		КГ	14	16,5	39	45,9	32	37,6
позитивне ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними	До експерименту	ЕГ	6	7,3	31	37,8	45	54,9
		КГ	6	7,1	33	38,8	46	54,1
	Після експерименту	ЕГ	20	24,4	47	57,3	15	18,3
		КГ	9	10,6	36	42,4	40	47
саморегуляція комунікативної поведінки	До експерименту	ЕГ	6	7,3	29	35,4	47	57,3
		КГ	6	7,1	30	35,3	49	57,6
	Після експерименту	ЕГ	17	20,7	47	57,3	18	22
		КГ	8	9,4	34	40	43	50,6

Так, на прикінцевому етапі експерименту високого рівня досягло на 18,3% учнів більше в ЕГ і на 2,3% в КГ; на середньому рівні виявлено зростання в ЕГ на 24,4%, а в КГ на 3,6%; на низькому рівні зафіксовано зменшення на 42,7% в ЕГ і на 5,9% – у КГ. Динаміку означеного показника див. у табл. 2.7.

За результатами діагностики нормативності мовлення, емоційної та естетичної виразності мовлення тощо, володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету в ЕГ збільшилася кількість молодших школярів із високим рівнем сформованості цього показника (порівняно з початковим зрізом – на 14,6%), а серед респондентів КГ ця різниця дорівнює лише 3,5%. В ЕГ відсоток респондентів із середнім рівнем зріс на 20,7%, у КГ – на 5,9%. В обох групах зменшилася кількість респондентів, у яких домінує низький рівень сформованості показника: в ЕГ – на 35,3%, а в КГ – на 9,4%. Отримані показники свідчать про позитивну динаміку щодо проявів ініціативності у спілкуванні з іншими, вміння

комплексно застосовувати мовні та немовні засоби виразності, правила та норми мовленнєвого етикету, уміння підтримувати діалог, орієнтуватися в будь-яких ситуаціях спілкування, висловлювати свою думку з приводу всіх аспектів предмета розмови, вирішувати конфлікти, що виникають, говорити лаконічно, зберігаючи спокійний тон, дотримуючись правил етичних норм мовлення.

За показником «адекватність добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії» в ЕГ кількість учнів з високим рівнем підвищилася на 17,1%, середнім – на 22%, а низьким – зменшилася на 36,6%. У КГ констатовано невеликі зростання значень високого та середнього рівнів (на 3,5% і 5,9%, відповідно) і зменшення – на низькому (на 9,4%) (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Динаміка рівнів розвитку комунікативної культури за показниками мовленнєво-діяльнісного критерію до й після експериментальної роботи

Показники	Рівні	Високий		Середній		Низький		
		КС	%	КС	%	КС	%	
характер спілкування з іншими, поведінкові реакції	До експерименту	ЕГ	5	6,1	29	35,4	48	58,5
		КГ	6	7,1	29	34,1	50	58,8
	Після експерименту	ЕГ	20	24,4	49	59,8	13	15,8
		КГ	8	9,4	32	37,7	45	52,9
нормативність мовлення, емоційна та естетична виразність мовлення тощо; володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету	До експерименту	ЕГ	8	9,8	31	37,8	43	52,4
		КГ	10	11,8	33	38,8	42	49,4
	Після експерименту	ЕГ	20	24,4	48	58,5	14	17,1
		КГ	13	15,3	38	44,7	34	40
адекватність добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії	До експерименту	ЕГ	5	6,1	29	35,4	48	58,5
		КГ	6	7,1	30	35,3	49	57,6
	Після експерименту	ЕГ	19	23,2	45	54,9	18	21,9
		КГ	9	10,6	35	41,2	41	48,2

Отримані показники свідчать про вміння дітей ЕГ більш ефективно добирати засоби спілкування та усвідомлювати причини власних труднощів, констатовано зменшення прояву неконструктивної поведінки та тривожного

ставлення до будь-якої комунікативної ситуації, за низького (епізодичного) рівня проявів неконструктивної комунікативної поведінки.

Для систематизації результатів проведеного контрольного дослідження розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ за ціннісно-мотиваційним, інформаційно-когнітивним, емоційно-вольовим, мовленнєво-діяльнісним критеріями отримані дані були занесені до таблиці 2.8.

З метою створення загальної картини розвитку комунікативної культури молодших школярів у процесі соціально-педагогічного супроводу, узагальнення результатів дослідження відбувалось за рахунок обчислення середнього арифметичного значення кількості учнів кожного рівня кожної групи за кожним критерієм. Отже, результатом контрольного етапу соціально-педагогічного експерименту є дані, що занесені до табл. 2.9.

Таблиця 2.9

**Діагностика стану розвитку
комунікативної культури молодших школярів**

Група	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	КД	%	КД	%	КД	%
ЕГ	14	17,1	48	58,5	20	24,4
КГ	37	43,5	37	43,5	11	13

Діагностика стану розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ за обраними критеріями

Назва критерію	Показник	Групи	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
			КС	%	КС	%	КС	%
ціннісно-мотиваційний	сприйняття ціннісно-нормативної складової міжособистісної взаємодії	ЕГ	17	20,7	49	59,8	16	19,5
		КГ	10	11,8	40	47	35	41,2
	наявність інтересу до різних видів комунікативної взаємодії	ЕГ	19	23,2	50	61	13	15,8
		КГ	11	13	37	43,5	37	43,5
	прагнення до спілкування як до особистісної цінності на основі гуманності, інтересу до іншого, позитивних соціальних установок	ЕГ	22	26,8	48	58,6	12	14,6
		КГ	10	11,8	39	45,9	36	42,3
інформаційно-когнітивний	знання про ціннісно-нормативний бік спілкування та його поведінкової складової	ЕГ	19	23,2	49	59,7	14	17,1
		КГ	11	13	40	47	34	40
	знання моральних та етикетних норм поведінки	ЕГ	20	24,4	48	58,5	14	17,1
		КГ	13	15,3	40	47	32	37,7
	розуміння сутності нормативної взаємодії та особливостей спілкування	ЕГ	20	24,4	50	61	12	14,6
		КГ	12	14,1	37	43,5	36	42,4
емоційно-вольовий	здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії і рефлексії та їх проявів у процесі комунікації	ЕГ	21	25,6	47	57,3	14	17,1
		КГ	14	16,5	39	45,9	32	37,6
	позитивне ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними	ЕГ	20	24,4	47	57,3	15	18,3
		КГ	9	10,6	36	42,4	40	47
	саморегуляція комунікативної поведінки	ЕГ	17	20,7	47	57,3	18	22
		КГ	8	9,4	34	40	43	50,6
мовленнєво-діяльнісний	характер спілкування з іншими, поведінкові реакції	ЕГ	20	24,4	49	59,8	13	15,8
		КГ	8	9,4	32	37,7	45	52,9
	нормативність мовлення, емоційна та естетична виразність мовлення тощо; володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету	ЕГ	20	24,4	48	58,5	14	17,1
		КГ	13	15,3	38	44,7	34	40
	адекватність добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії	ЕГ	19	23,2	45	54,9	18	21,9
		КГ	9	10,6	35	41,2	41	48,2

Наочно зіставлення стану розвитку комунікативної культури молодших школярів експериментальної й контрольної груп на констатувальному етапі зображено на рис. 2.2.

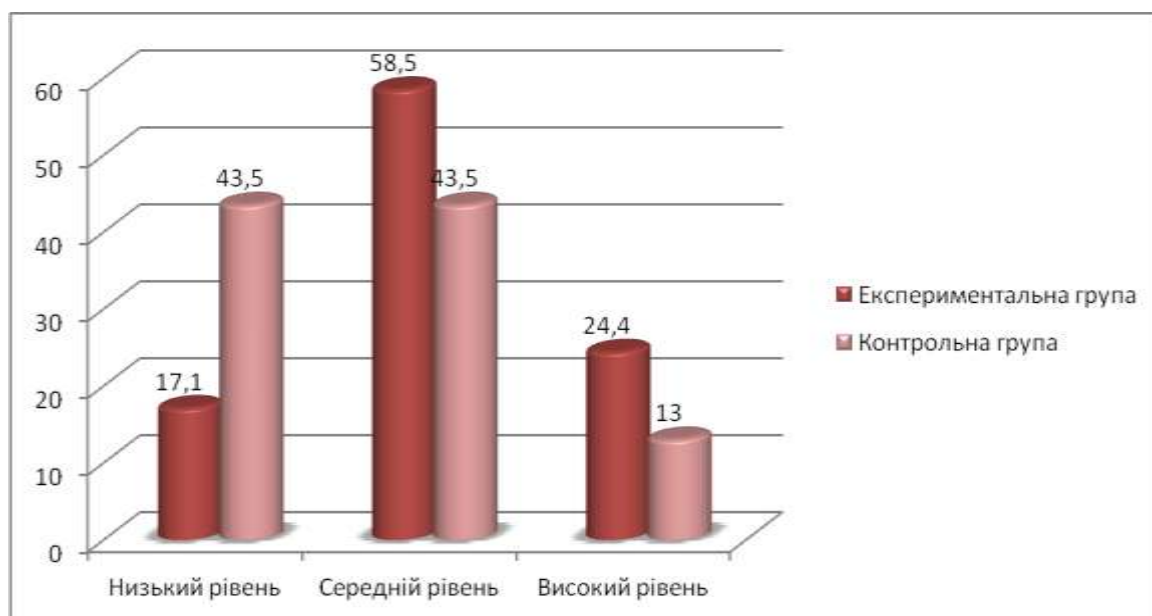


Рис. 2.2. Зіставлення стану розвитку комунікативної культури молодших школярів експериментальної й контрольної груп на контрольному етапі

Отже, на контрольному етапі соціально-педагогічного експерименту здійснено процедуру порівняння отриманих результатів про рівень розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ із застосуванням умов соціально-педагогічного супроводу. Це дозволило сформулювати загальні висновки про позитивні результати проведеної роботи.

Динаміку розвитку комунікативної культури молодших школярів за обраними критеріями після експериментальної роботи занесено до табл. 2.10.

Отже, унаслідок порівняльного аналізу констатувального та контрольного зрізів експериментально-дослідної роботи виявлено стрімку позитивну динаміку розвитку комунікативної культури молодших школярів ЗОШ за всіма критеріями в експериментальній групі, що, відповідно, засвідчує високу результативність процесу формування досліджуваного явища внаслідок реалізації розроблених нами умов соціально-педагогічного супроводу.

Таблиця 2.10

Узагальнені результати констатувального та контрольного зрізів за всіма критеріями розвитку комунікативної культури молодших школярів

ЗОШ, %

Рівні Критерії		Низький		Середній		Високий	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
ціннісно-мотиваційний	До експер.	42,7	44,7	45,1	43,9	12,2	11,4
	Після експер	16,6	42,3	59,8	45,5	23,6	12,2
	абсолютний приріст	-26,1	-2,4	14,7	1,6	11,4	0,8
інформаційно-когнітивний	До експер.	43,9	43,9	46,4	43,5	11,4	12,5
	Після експер	16,3	40	59,7	45,8	24	14,1
	абсолютний приріст	-27,6	-3,9	13,3	2,3	12,6	1,6
емоційно-вольовий	До експер.	51,2	51,4	39	39,2	9,7	9,4
	Після експер	19,1	45,1	57,3	42,8	23,6	12,2
	абсолютний приріст	-32,1	-6,3	18,3	3,6	13,9	2,8
мовленнєво-діяльнісний	До експер.	56,2	55,3	36,2	36,1	7,3	8,7
	Після експер	18,3	47	57,7	41,2	24	11,8
	абсолютний приріст	-37,9	-8,3	21,5	5,1	16,7	3,1

Для доведення достовірності отриманих результатів проведеного експерименту використано методи математичної статистики. Так, вірогідність результатів проведеного експерименту доведено за допомогою застосування критерію Пірсона. Було сформульовано нульову й альтернативну гіпотези для перевірки виявлених відмінностей у рівнях розвитку комунікативної культури молодших школярів експериментальної й контрольної груп. Так, згідно з гіпотезою H_0 , рівні сформованості в учнів обох зазначених груп принципово не відрізняються. За гіпотезою H_1 , рівні розвитку комунікативної культури молодших школярів експериментальної й контрольної груп принципово відрізняються між собою.

Як зазначено вище, визначені параметри мали три величини: високий, середній, низький ($c = 3$). Значення статистики $T_{\text{експ}}$ обчислюється за формулою:

$$T_{\text{експ}} =$$

$$\frac{1}{N_1 \times N_2} \sum_{i=1}^a \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$$

де N_1 – кількість учнів ЕГ,

N_2 – кількість учнів КГ,

Q_{1i} і Q_{2i} – кількість учнів кожної з цих двох груп, чий рівень розвитку комунікативної культури відповідав низькому ($i = 1$), або середньому ($i = 2$), або високому ($i = 3$) рівню.

Отже, у формулу необхідно підставити такі дані:

$$N_1 = 82; N_2 = 85; Q_{11} = 14; Q_{12} = 48; Q_{13} = 20; Q_{21} = 37; Q_{22} = 37; Q_{23} = 11.$$

Здійснюємо необхідні розрахунки:

$$(N_1 Q_{21} - N_2 Q_{11})^2 / (Q_{11} + Q_{21}) = (82 \times 37 - 85 \times 14)^2 / (14 + 37) = (3034 - 1190)^2 / 51 = (1844)^2 / 51 = 3400336 / 51 = 66673,255;$$

$$(N_1 Q_{22} - N_2 Q_{12})^2 / (Q_{22} + Q_{12}) = (82 \times 37 - 85 \times 48)^2 / (37 + 48) = (3034 - 4080)^2 / 85 = (-1046)^2 / 85 = 1094116 / 85 = 12871,953;$$

$$(N_1 Q_{23} - N_2 Q_{13})^2 / (Q_{23} + Q_{13}) = (82 \times 11 - 85 \times 20)^2 / (11 + 20) = (902 - 1700)^2 / 31 = (-798)^2 / 31 = 636804 / 31 \approx 20542,065;$$

$$T_{\text{експ}} =$$

$$\frac{1}{N_1 \times N_2} \sum_{i=1}^a \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$$

$$= (66673,255 + 12871,953 + 20542,065) / 6970 = 100087,273 / 6970 \approx 14,36 > 5,99$$

Отже, $T_{\text{експ.}} > T_{\text{кр.}}$ (значення $T_{\text{кр.}}$ представлено в спеціальній таблиці [126]). А тому можна зробити висновок про те, що приймається альтернативна гіпотеза: відмінності в розподілі дітей експериментальної й контрольної груп за рівнями розвитку комунікативної культури молодших школярів є статистично значущими з імовірністю 95%. Це підтверджує правильність сформульованої гіпотези дослідження.

Справедливість гіпотези H_1 (за законами математичної логіки) статистично обґрунтовує, що розроблені умови соціально-педагогічного супроводу та модель соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах становлять ефективний методичний інструментарій для розвитку комунікативної культури молодших школярів.

Висновки до розділу 2

У розділі представлено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШІ в процесі соціально-педагогічного супроводу.

Підґрунтям розробки соціально-педагогічних умов стали концептуальні положення дослідження щодо визначення комунікативної культури як особистісної характеристики, що інтегрує аксіологічний, знаннєвий, емоційний та поведінковий компоненти та забезпечує адекватність і успішність комунікації особистості, її органічну соціалізацію під впливом оптимізації зовнішніх умов та пов'язаних з ними внутрішніх чинників; розуміння необхідності реалізації практико зорієнтованої парадигми соціально-педагогічного супроводу з урахуванням сутності та змісту соціально-культурної ситуації комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку в освітньому просторі загальноосвітньої школи-інтернату та тих вікових особливостей особистісного розвитку молодших школярів, що корелюють з

комунікативним розвитком дитини; детермінації умов соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури учнів молодших класів ЗОШ сукупністю провідних ідей природовідповідного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, підтримувального, комунікативного, середовищного, інноваційного, системного, інтегративного, спеціальних соціально-педагогічних підходів і антропологічними законами та принципами виховання, що слугують основою соціально-педагогічного супроводу життєдіяльності дитини в умовах будь-якого соціально-освітнього інституту.

Соціально-педагогічні умови розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку визначено як особливості організації освітнього процесі ЗОШ, сукупності об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, прийомів і соціального середовища та сформульовано таким чином: організація соціокультурного середовища ЗОШ, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів; теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку; наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності.

Зміст експериментально-дослідної роботи конкретизовано та систематизовано за допомогою моделі соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ, що представлена як сукупність взаємопов'язаних компонентів: метою, завданнями, підходами, принципами, структурними компонентами комунікативної культури молодших школярів, соціально-педагогічними умовами, методами соціально-педагогічного супроводу комунікативної культури молодших школярів, формами методичного забезпечення реалізації соціально-педагогічних умов, критеріями, рівнями, оцінювання досягнутих показників з урахуванням поставленої мети. Соціально-педагогічна модель дозволила наочно уявити

процес соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в ЗОШ як цілісну систему, а також виділити її складові в єдності та взаємодії.

Відповідно до першої соціально-педагогічної умови визначено критерії ефективності функціонування соціокультурного середовища ЗОШ та зміст соціально-педагогічного проєкту «Комунікативний портрет – поряд і разом», реалізація якого здійснювалася за допомогою наповнення змісту взаємодії педагогів з учнями освітніми ситуаціями, що конструюють соціокультурне середовище ЗОШ на основі спільно організованих комунікативно-культурних практик та створюють предметний або соціальний простір можливостей, компенсуючи негативний вплив минулого соціального досвіду та надаючи дитині відчуття комфорту й захищеності.

Визначення змісту другої соціально-педагогічної умови базувалося на результатах розвідувального дослідження особливостей діяльності освітян ЗОШ та їхньої готовності до реалізації супроводжувального стилю взаємодії з дитиною, що обумовило необхідність цілеспрямованого впливу на вдосконалення комунікативної сфери та зміни педагогічної позиції педагогів. Зазначену умову впроваджено в межах постійно діючого семінару «Комунікативна культура педагога як вимога сучасності», організації занять-консультацій, участі в засіданнях педагогічних рад, проведення науково-практичної конференції «Мистецтво бути іншим», що забезпечило високопрофесійний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ, необхідну вмотивованість педагогічних кадрів на досягнення його високої результативності.

Реалізація третьої соціально-педагогічної умови передбачала послідовне введення в освітній процес ЗОШ авторської соціально-педагогічної програми «Я серед інших», що впроваджувалась у рамках діяльності гуртка «Школа спілкування» в межах позаурочного простору та часу, за допомогою оптимальної інтеграції інтерактивних форм і методів у три методичних конструкти: система інтерактивних проблемних полілогів «Я та світ навколо

мене», система інтерактивних соціально-комунікативних ігор «Граємо разом», система інтерактивних вправ на впровадження формул мовленнєвого етикету «Чарівні слова», що сприяло позитивному ставленню дітей до себе, інших і процесу взаємодії з ними, прагненню до спілкування як до особистісної цінності на основі позитивних соціальних установок, знанню моральних та етикетних норм поведінки, адекватності добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії тощо.

Достовірність даних формувального етапу експерименту перевірялася комплексом діагностичних методик, котрі використовувались також і в процесі проведення констатувального етапу експерименту, що дало можливість порівнювати рівні розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ в процесі соціально-педагогічного супроводу протягом проведення всієї експериментально-дослідної роботи. Ефективність реалізації соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ в процесі соціально-педагогічного супроводу було доведено методами математичної статистики. Обчислення результативності здійснювалися за допомогою критерію Пірсона, на підставі здійснених розрахунків доведено статистичну значущість та достовірність результатів соціально-педагогічного експерименту.

Матеріали, які увійшли до розділу, опубліковано авторкою в наукових статтях і матеріалах конференцій: [63; 66 – 68; 73; 74; 76; 79].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення, обґрунтування та практичне розв'язання проблеми соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах, що знайшло відображення в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці соціально-педагогічних умов, які забезпечують ефективність досліджуваного процесу. Результати пошуку підтвердили провідні положення наукового задуму й дали можливість сформулювати висновки адекватно поставленим завданням.

1. Шляхом аналізу філософських, культурологічних, психологічних та соціально-педагогічних наукових джерел з'ясовано стан досліджуваної проблеми. Доведено, що в сучасних соціокультурних умовах «комунікативна культура» постає як засіб і як результат соціалізації особистості, уточнено сутність поняття «комунікативна культура особистості» як *динамічного поліструктурного інтегративного утворення особистості, що включає сукупність взаємопов'язаних компонентів, обумовлюється зовнішніми умовами (соціальна ситуація розвитку особистості) і внутрішніми чинниками (комунікативні здібності та якості особистості) та забезпечує гармонійну соціалізацію особистості через взаємодію з реальним соціальним середовищем і самим собою.* До базових складових компонентів структури комунікативної культури віднесено: аксіологічний, знаннєвий, емоційний, поведінковий, кожний з яких детермінує гармонійний розвиток особистості через взаємодію з реальним соціальним середовищем і самим собою.

На основі аналізу термінів «розвиток» і «комунікативна культура» у змістовому поєднанні визначено поняття «розвиток комунікативної культури особистості» як *процес і результат структурно-рівневих змін її взаємопов'язаних компонентів під впливом оптимізації зовнішніх умов та внутрішніх чинників, що є основою адекватності, успішності, індивідуальної своєрідності комунікації особистості.*

2. Схарактеризовано особливості соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в освітньому просторі школи-інтернату, основні завдання й функції діяльності інтернатного закладу, які корелюють зі своєрідністю організації й здійснення соціально-педагогічної роботи; особливості вихованців закладів інтернатного типу, визначальні для розвитку комунікативної культури, серед яких наявність гіпертрофованої потреби в спілкуванні; акцентування феномену «Ми»; порушення соціальної адаптації; порушення емоційно-вольового розвитку та самовиправдання за умови порушення правил і норм, що обумовило визначення умов реалізації особливого соціально-педагогічного підходу.

Установлено, що соціально-педагогічний супровід як гуманістична освітня парадигма сприяє забезпеченню оптимальних соціально-педагогічних умов для повноцінного соціально-комунікативного розвитку дитини, надання допомоги та підтримки в самоствердженні, саморозвитку, саморегуляції, самовдосконаленні в різних ситуаціях її життєвого становлення та прагнення до повноцінного життя. Розкрито мету, функції (загальні та спеціальні), особливості (особистісна зорієнтованість, соціальна активність і суб'єктність, партнерство, співпраця та діалог, взаємодія, неупереджене ставлення, добровільність, доброзичливість, співчуття та розуміння, довіра та повага, урахування позитивного досвіду), етапи (проблематизації, пошуково-варіативний, практично-дієвий, аналітичний) соціально-педагогічного супроводу. Визначено, що *соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку ЗОШ* – це динамічний, гнучкий процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів з дітьми молодшого шкільного віку з метою ефективного розвитку комунікативної культури як сукупності взаємопов'язаних компонентів у спеціально створених соціально-педагогічних умовах.

3. Визначено критерії з відповідними показниками розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку (ціннісно-мотиваційний, інформаційно-когнітивний, емоційно-вольовий, мовленнєво-

діяльнісний) та рівні (низький, середній, високий). Висвітлено зміст показників кожного критерію, дібрано адекватний діагностичний інструментарій (анкети, питальники, методики, метод експертної оцінки, проблемні ситуації), систематизовано матеріали, що підтверджують результати діагностики. Результати констатувального етапу експериментальної роботи засвідчили переважно низький і середній рівні розвитку досліджуваного явища за всіма показниками означених критеріїв в учнів експериментальної та контрольної груп, що підтвердило необхідність розробки, обґрунтування та реалізації умов розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів у процесі соціально педагогічного супроводу.

4. Теоретично обґрунтовано соціально-педагогічні умови розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів у процесі соціально-педагогічного супроводу, як-от: організація соціокультурного середовища ЗОШ, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури молодших школярів; теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку; наповнення змісту соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів інтерактивними формами та методами освітньої діяльності.

На формульовальному етапі експериментально-дослідної роботи в освітній процес загальноосвітніх шкіл-інтернатів упроваджено сукупність соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку через: реалізацію соціально-педагогічного проекту «Комунікативний портрет – поряд і разом» і тренінгу розвитку соціально-комунікативних умінь «Країна розуміння»; організації постійно діючого семінару «Комунікативна культура педагога як вимога сучасності» для педагогічних кадрів шкіл-інтернатів з використанням лекції-діалогу, проблемних завдань, тренінгів, практикумів, рольових і ділових ігор,

презентацій тощо; інтеграцію інтерактивних форм і методів освітньої діяльності через апробацію авторської соціально-педагогічної програми «Я серед інших» (у рамках діяльності гуртка «Школа спілкування»).

5. Експериментально перевірено та доведено ефективність упровадження соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів у процесі соціально педагогічного супроводу. За підсумками кількісної та якісної обробки експериментальних даних встановлено, що комплексна реалізація запропонованих соціально-педагогічних умов у процесі соціально-педагогічного супроводу дозволила досягти суттєвої позитивної динаміки розвитку комунікативної культури учнів експериментальних груп, порівняно з контрольними, за всіма критеріями. Ефективність упровадження соціально-педагогічних умов визначено за допомогою розрахунків критерію Пірсона, що довели статистичну значущість та достовірність результатів соціально-педагогічного експерименту.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. До перспективних напрямів подальших наукових розвідок відносимо обґрунтування умов соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку особистості на наступних етапах вікового розвитку в освітньому просторі ЗОШ; теоретико-методологічне й дидактичне обґрунтування особливостей професійної підготовки фахівців до реалізації соціально-педагогічного супроводу комунікативного розвитку дітей та молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аблятипов А.С. Становлення й розвиток інтернатних закладів освіти в Криму (1920-2000 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Луганський державний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2003. 20 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения. *Проблема общения в психологии*. Москва: Наука, 1981. С. 218–241.
3. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. Москва, 2000. 240 с.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
5. Аксенова Л.И. Социальная педагогика в специальном образовании. Москва: Академия, 2001. 190 с.
6. Актуальные проблемы социального воспитания / Отв. ред. Т.Ф.Яркина, В.Г.Бочарова, В.Е.Львов. Москва-Запорожье: Изд. АПН СССР, 1990. 168 с.
7. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества: кн. для учителя. Київ: Освіта, 1991. 111 с.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград: ЛГУ, 1968. 339 с.
9. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 1996. 376 с.
10. Андрійчук С.В. Наступність у профілактиці соціальної адаптації старших дошкільників і молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова. Київ: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014. 24 с.
11. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи : продовж. *Філософія освіти*. 2006. № 1. С. 6-12.
12. Андрущенко В.П., Волович В.І., Горlach М.І. Соціологія: підручник. 3-є вид. Харків: Єдинорог, 1998. 624 с.
13. Антонова-Турченко О. Психологічні особливості розвитку особистості

дитини в умовах інтернатного закладу: методичні рекомендації. Київ: РНМК, 1992. 42 с.

14. Ариарский М.А., Бутиков Г.П. Прикладная культурология на службе развития личности. *Педагогика*. 2001. №8. С.9-16.

15. Арнольдов А.И. Живой мир социальной педагогики (В поддержку актуальной науки). Москва: Ин-т педагогики социальной работы РАО, 1999. 136 с.

16. Архипова А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся бес попечения родителей в процессе социализации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Росс. государств. пед. ун-т. им. А.И.Герцена. Санкт-Петербург, 2005. 187 с.

17. Архипова С. П., Майборода Г.Я., Тютюнник О.В. Методи та технології роботи соціального педагога. Київ: Слово, 2011. 496 с.

18. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, Смысл, 2007. 528 с.

19. Бабайлов В.К., Дмитрієв І.А., Маліков В.В. Культура ділового спілкування менеджера. Харків: ХНАДУ, 2001. 146 с.

20. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1982. 192 с.

21. Бабич М., Вітвицька С.С. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 77-80.

22. Бадер С. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодшого школяра: змістовний аспект. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2016. Вип. 1. С. 23–26. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота).

23. Байер О. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ: СДПУ, 2010. Ч. 1. С. 21–31.

24. Балакірева В.А. Підготовка майбутніх учителів до організації

самостійної навчальної роботи молодших школярів у закладах інтернатного типу: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського». Одеса, 2012. 269 с.

25. Балл Г.О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*. Київ, 2003. С. 51–61.

26. Барановська Л.В. До теоретичних засад формування культури мовлення. *Педагогіка і психологія*. 1997. №3. С. 33–37.

27. Барчій М.С., Фозекош А.В. Комунікативна культура як складова психологічної компетентності майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4. С. 156–161.

28. Баскаков А. Я., Туленков Н. В. Методология научного исследования : учеб. пособие. Киев : МАУП, 2002. 216 с.

29. Басюк Н.А. Комунікативна культура педагога вищої школи як головний аспект педагогічного спілкування. *Магістр медсестринства*. 2014. №1. С. 51–55.

30. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / примеч. С. С. Аверинцева, С. Г. Бочарова. 2-е изд. Москва : Искусство, 1986. 444 с.

31. Бевз Г. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку). Київ: Главник, 2006. 112 с.

32. Безпалько О.В. Напрями та функції професійної діяльності соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. Київ, 2009. № 11, Ч.1: Спецвип. С. 7–11.

33. Безрученков Ю. В. Дослідження феномену культури з позицій діяльнісного підходу. *Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка: педагогічні науки*. 2012. № 4 (239), ч. 1. С. 60–66.

34. Бережна Л. До проблеми соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у закладах інтернатного типу. *Гуманітарний вісник*

Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28(1). С. 14–18.

35. Березюк О.С., Власенко О.М. Дидактика: теорія і практика. Навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних факультетів. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2017. 212 с.

36. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих отношений. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 1999. 216 с.

37. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

38. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.

39. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.

40. Бех І.Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. №3. С.3–6.

41. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учебное пособие. Москва: Изд-во УРАО. 1998. 576 с.

42. Битянова М. Организация психологической работы в школе. Москва: Совершенство, 1998. 298 с.

43. Бичко А.К. Теорія та історія світової та вітчизняної культури: курс лекцій. Київ: Либідь, 1992. 392 с.

44. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. В.Г.Кременя. Київ: Інформ. системи, 2010. 342 с.

45. Білик О.М. Структурно-функціональна модель соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (35), Iss. 71. P. 26–29.

46. Біличенко Г.В. Соціально-педагогічний супровід розвитку дитини в контексті гуманістичної парадигми освіти. *Вісник Дніпропетровського*

університету імені Альфреда Нобеля. 2016. № 1. С. 22–27. (Серія: Педагогіка і психологія).

47. Біличенко Г. В. Ставлення до себе як вимір особистісного розвитку дитини. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ: ДДПУ, 2015. Спецвип. 15. Ч. 1. С. 238–245.

48. Біличенко Г. В. Гра, як засіб соціально-педагогічної корекції ставлення до себе дітей молодшого шкільного віку. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*: науково-методичний журнал. Слов'янськ, 2015. № 2. С. 116–121.

49. Біличенко Г. В. Соціально-педагогічний супровід розвитку дитини в контексті гуманістичної парадигми освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*, 2016. № 1 (11). С. 22–27. (*Index Copernicus*)

50. Біличенко Г. В. Розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у контексті соціально-педагогічної діяльності. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*: науково-методичний журнал. Слов'янськ, 2017. № 2. С. 64–66.

51. Біличенко Г. В. Умови соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах. *Зб. наук. праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон. 2018. Вип. LXXXII. Т. 2. С. 199–202. (*Index Copernicus*).

52. Біличенко Г. В. Інтерактивна як умова соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса. 2018. Вип. 5. С. 149–152.

53. Біличенко Г. В. Особливості соціокультурної ситуації розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Хижняк. Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2020. № 1 (99). С. 332–343.

54. Біличенко Г. В. Діагностика актуального рівня розвитку

комунікативної культури молодших школярів в загальноосвітніх школах-інтернатах. *Polish journal of science*. Poland, 2018. № 6. Pp. 36–39.

55. Біличенко Г. В. Обґрунтування базових понять проблеми розвитку комунікативної культури особистості: соціально-педагогічний аспект. *Наук. журн. «Молодий вчений»*. Херсон, 2017. № 10.1 (50.1). С. 85–88. (*Index Copernicus*)

56. Біличенко Г. В. Сутність соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу. *Наук. журн. «Молодий вчений»*. Херсон, 2019. № 10.1 (74.1). С. 19–23. (*Index Copernicus*)

57. Біличенко Г. В. Ставлення до себе в контексті проблеми особистісного розвитку дитини на ранніх етапах соціалізації. *Психолого-педагогічний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (заочної) (м. Слов'янськ, 27 трав., 2015 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2015. С. 38–40.

58. Біличенко Г. В. Педагогічний супровід розвитку діалогу на ранніх етапах соціалізації особистості. *Підготовка соціального педагога на засадах партнерства*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 24 листоп., 2015 р.). Харків. ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. С. 51–52.

59. Біличенко Г. В. Особливості соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини. *Наукові студії*: зб. наук. праць. За матеріалами всеукр. наук.-практ. конф. «Спадщина Івана Франка у світлі сьогодення» (у межах реалізації науково-дослідної проблеми «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (м. Краматорськ, 19–20 трав., 2016 р.). Краматорськ: Вид-во ЦТРІ-«Друкарський дім», 2016. Вип. 1. С. 201–204.

60. Біличенко Г. В. Розвиток комунікативної культури, як фактор соціального становлення дітей молодшого шкільного віку. *Педагогізація соціального середовища в роботі з різними соціальними суб'єктами*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листоп., 2016 р.). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2016. С. 33–35.

61. Біличенко Г. В. Проблема соціально-педагогічного впливу на розвиток

комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку. *Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (заочної) (м. Слов'янськ, 15 березн., 2017 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2017. С. 52–54.

62. Біличенко Г. В. Комунікативний розвиток дітей молодшого шкільного віку як соціально-педагогічна проблема. *Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development: Conference Proceedings of the 6th International Scientific Conference* (Opole, 20–23 april, 2017). Opole, Poland. 2017. Pp. 101–102.

63. Біличенко Г. В. Комунікативна культура спілкування: теоретичний аналіз понять. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Львів, 23–24 лют., 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч. 2. С. 8–11.

64. Біличенко Г. В. Сутність соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти*: зб. доповідей міжнар. наук.-практ. конф. (м. Слов'янськ, 23–24 квіт., 2020 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2020. С. 18–22.

65. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови): монографія. Київ; Глухів: РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. 317 с.

66. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения в 2 т. Т. 1. / под ред. А. В. Петровского. Москва: Педагогика, 1979. 304 с.

67. Бобнева М. И. Нормы общения и внутренний мир личности. *Проблема общения в психологии*. Москва: Наука, 1981. 278 с.

68. Богданова І. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя: монографія. Одеса: Учбова книга, 1997. 289 с.

69. Богуш А.М. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійно

спрямованого мовлення майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 65. С. 220–224.

70. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения. *Вопросы психологии*. 1989. № 6. С. 74–81.

71. Божович Е.Д., Шеина Е.Г. Возможности и ограничения коммуникативной компетенции подростков. *Психологическая наука и образование*. 1999. № 2. С. 64-76.

72. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности. *Психология формирования и развития личности*. Москва: Наука, 1981. С. 257–289.

73. Бондар А.Д., Кобзар Б.С. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах подовженого дня: посібник для студентів пед. вузів та педучилищ, вчителів і вихователів. Київ: Вища школа, 1969. 304 с.

74. Бондаревская Е.В. Теория практика личностноориентированного образования: монография. Ростов н/Д: РГПУ, 2000. 352.

75. Бондаренко В.В. Формування соціально-комунікативної активності молодших школярів у взаємодії урочної та позаурочної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2019. 348 с.

76. Бондаренко А.Ф., Коробко С.Л. Особенности педагогического общения в подготовительном классе. *Методические рекомендации к реализации психологических основ учебно-воспитательного процесса в подготовительных классах*. Киев, 1983. С. 3–28.

77. Бондарь В.И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917–1990 гг.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.03 / НИИ педагогики Украины. Киев, 1992. 44 с.

78. Борисова Ю.В. Методологія та методи соціальних досліджень: навч. посіб. Київ: ДЦССМ, 2003. 216 с.

79. Боришевський М.Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності. Київ: Академвидав. 2012. 416 с.
80. Бочарова В.Г., Филонов Г.Н. Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике. Москва: Изд-во Центра социальной педагогики РАО, 1994. 129 с.
81. Братчикова Ю.В. Групповые взаимодействия обучающихся: анализ современных тенденций. *Педагогическое образование в России*. 2015. № 6. С. 132–137.
82. Бричок Б. Професійне становлення майбутніх педагогів. *Початкова школа*. 2000. № 11. С. 17.
83. Будник О.Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія. Дніпропетровськ: Середняк Т.К., 2014. 484 с.
84. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. Москва: Мысль, 1978. 214 с.
85. Бузінський В.В. Особливості соціально-психологічної адаптації учителя в контексті Нової української школи. *Шкільна освіта Хмельниччини: психолого-педагогічний супровід модернізаційних процесів*. Хмельницький: ХОШПО, 2020. С. 43–45.
86. Бывшева М.В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2009. 23 с.
87. Вайнер М. Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников. Москва: Педагогическое общество России, 2005. 96 с. (Воспитываем, обучаем дошкольников)
88. Вайнола Р.Х. Створення безбар'єрного середовища навчального закладу як умова інтеграції учнівської молоді з обмеженими можливостями. *Сучасна наука і освіта: нові реалії та наукові рішення*. Черкаси. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2017. С. 35–42.

89. Василенко О.М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі. *Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти*: монографія / наук. ред. М.С.Чайковський. Київ: Університет «Україна», 2019. С. 419–460.
90. Василишина Т.В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2000. 20 с.
91. Васильєва О. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами міжпредметних зв'язків: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2015. – 18 с.
92. Васянович Г. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): монографія. Львів : Сполум, 2010. 356 с.
93. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками, доповненнями та CD) / уклад. та гол. ред. В.Т.Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
94. Вербещук С. В. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2016. 244 с.
95. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / під ред. Н. Побірченко. Київ: Наук. світ, 2003. 138 с.
96. Вихованці інтернатів про себе і своє життя / кер. авт. кол. О.М. Балакірєва та ін. Київ: Український інститут соціальних досліджень, 2000. 134 с.
97. Вишнівська Н.В. Специфіка виховання милосердя в учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кам'янець-Подільський, 2011. Вип. 15.

Книга II. С. 116–125.

98. Вінс В.А. Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 172 с.

99. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 396 с.

100. Вітюк Н. Р. Основні психологічні підходи до визначення категорії «комунікативні здібності особистості». *Вісник прикарпатського університету: Філософські і психологічні науки*. Івано-Франківськ: Плай, 2002. Вип. 3. С. 158–167.

101. Войцях Т.В. Особливості здійснення соціально-педагогічного супроводу сім'ї в закладах освіти: методичний посібник. Черкаси: ОІПОПП, 2011. 131 с.

102. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

103. Волошина Н.В. Особенности коммуникативных способностей личности. *Психолого-педагогична наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України (12 листоп. 1998 р.)*. Київ: Гнозис, 1998. С. 301–305.

104. Вторнікова Ю.С. Структура комунікативної компетентності педагога. *Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту ім. П.Тичини*. Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. Ч.3. С. 41–48.

105. Вундт В. Проблемы психологии народов. СПб: Питер, 2001. 160 с.

106. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

107. Газман О. Воспитание и педагогическая поддержка детей. *Народное образование*. 1998. № 8. С. 108–111.

108. Гаркуша В.В. Формирование навыков общения и коммуникативных способностей в процессе личностно-ориентированного обучения устной иноязычной речи: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Днепропетровский университет. Днепропетровск, 1992. 129с.
109. Гаркуша С. В. Поняття та компоненти професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка. Педагогічні науки*. Чернігів: ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка. 2013. Вип.110. С.198–201.
110. Гейвин Х. Когнитивная психология. СПб.: Питер, 2003. 272 с.
111. Гейтенко В.В., Пристинський В.М. Психолого-педагогічний супровід соціалізації учнівської молоді в середовищі неформальних молодіжних організацій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2016. Вип. 136. С. 45–48. (Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт).
112. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: «Школа – Пресс», 1995. 448 с.
113. Глузман О. В., Щеклодкін В.Ф., Подобєдова Т.Ю., Чуєва О.О. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.
114. Гнезділова К.М., Касярум С.О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. 124 с.
115. Гніда Т.Б. Обґрунтування соціально-педагогічних умов корекції особистісних вад важковиховуваних учнів молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 33. С. 475–481.
116. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. Москва: МГУ, 1987. 166 с.
117. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. СПб.: Речь, 2004. 272 с.

118. Головіна Н.І. Проблема формування культурної компетентності особистості в контексті реформування вищої школи. *Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал Інституту філософії імені Г.С.Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка*. Київ-Полтава, 2015. Вип. 33. С. 147–157.
119. Головка М.Б., Міхеєва О.І. Педагогічний супровід дошкільного дитинства: навчальний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б.І.Маторіна, 2019. 203 с.
120. Голуб О. В. Формування самостійності учнів молодшого шкільного віку шкіл-інтернатів для дітей-сиріт у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2004. 254 с.
121. Гончар Т. І. Формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. Київ, 2003. 189 с.
122. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. 2-ге, доповн. й виправл. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
123. Гордієнко Н.М. Освітні заклади інтернатного типу як агенти кумуляції соціалізаційного потенціалу суспільства: автореф. дис ... д-ра соціол. наук: 22.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2019. 40 с.
124. Горошнікова І. Г. Соціально-педагогічні умови правової соціалізації дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітній школі-інтернаті. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 194–198.
125. Гошовський Я. О. Становлення образу «Я» в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН України, Ін-т психології. Київ, 1995. 177 с.
126. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва : «Педагогика», 1977. 136 с.
127. Грибоедова Т. Соціально-педагогічні умови соціальної адаптації молодших школярів до самостійного життя в інтернатних закладах. *Наукове електронне видання: «Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні*

- аспекти*». Слов'янськ, 2018. Вип. 8. С. 199–208. URL: <http://pptma.dn.ua/index.php/uk/arkhiv-vipuskiv/za-2018-rik/vipusk-8-2018-chastina-1/726-sotsialno-pedagogichni-umovi-sotsialnoji-adaptatsiji-molodshikh-shkolyariv-do-samostijnogo-zhittya-v-internatnikh-zakladakh>
128. Григорьева А.И., Григорьева Д.В. Развитие позиции педагога как воспитателя: уровни, этапы, формы. *Сборник научных трудов «Развитие личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя»* / под ред. Н.Л.Селивановой, Е.И.Соколовой. СПб, 2005. С. 24–33.
129. Гриднева Н.М., Рудь М.В. Ретроспективний аналіз проблеми виховання дітей-сиріт у суспільстві. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. № 8. С. 86–94.
130. Гриценко Л.И. Личностно-социальное воспитание: теория и практика. Волгоград, 2001. 192 с.
131. Грітченко Т.Я. Формування професійно-мовного стилю спілкування майбутнього вчителя початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Уманський держ. пед. ун-т ім. П.Тичини. Умань, 2012. 261 с.
132. Грона Н.В. Підготовка майбутнього вчителя до формування мовленнєвої компетенції молодших школярів. *Професійна підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ I-II рівнів акредитації з позицій компетентнісного підходу*: наук.-метод. зб. Прилуцького гум.-пед. коледжу ім. І.Я.Франка /ред. О.М.Попенко, О.І.Мельничук. Ніжин, 2013. С. 85–91.
133. Губа О.А. Соціально-педагогічні умови формування комунікативних якостей молодших школярів в аматорському театральному колективі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Київський нац. ун-т культури і мистецтв. Київ, 2008. 20 с.
134. Гуменюк О.Г. Соціально-психологічні особливості культури спілкування учнів недільних релігійних шкіл: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2005. 20 с.
135. Гуревич П. С. Философия культуры. Москва: Аспект Пресс, 1995. 288 с.
136. Гуревич Р.С. Інформаційна культура – важлива складова загальної

культури особистості. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. У 2-х ч. Київ; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. Ч. 1. С. 42–47.

137. Гуріч В. О. Завдання оновлення змісту і методів викладання навчальної дисципліни «Соціальний супровід клієнта». *Соціальна робота в Україні: становлення, перспективи, розвиток*: матер. II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Львів, 19-20 березня 2015 р.). Львів, 2015. С. 61-67.

138. Гурська О.В., Мироненко Л.Л. Особливості родинно-сімейного виховання в умовах школи-інтернату. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць / гол. ред. М.І.Степаненко. Полтава, 2017. Вип. 19. С. 102–107. (Педагогічні науки).

139. Гусельцова М.С. Культурная психология и методология гуманитарных наук. *Вопросы психологии*. 2005. № 5. С. 3-8.

140. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва, 1986. 240 с.

141. Данильчик М. Особливості психолого-педагогічного супроводу сюжетно-рольових ігор дітей старшого дошкільного віку. *Перші спроби пошуку в науковому просторі*: матеріали XVI Всеукраїнської студент. наук.-практ. конф. «Особливості організації життєдіяльності дитини у сучасному дошкільлі» (Умань, 24 кв. 2018 р.) / гол. ред. Кузь В.Г. та ін. Умань: АЛІМІ, 2018. С. 29–36.

142. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Стандарты и мониторинг*. 2002. № 4. С. 22–26.

143. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Каб. Міністрів України, від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennyaderzhavnogo-standartu-rochatkovoyi-osviti> (Дата звернення 10.02.2019)

144. Джексон О.В. Соціальне виховання дітей молодшого шкільного віку в умовах соціокультурного середовища недільної школи: автореф. дис. ... канд.

- пед. наук: 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2008. 21 с.
145. Дзундза А.І. Соціоекономічна культура майбутніх фахівців. Теоретичний аспект. Донець: Норд Комп'ютер, 2004. 388 с.
146. Доннік М. Соціальний гуртожиток – шлях до самостійності випускників шкіл-інтернатів. *Наукові записки.*– Кіровоград, 2009. Вип. 83. С. 66–70. (Серія: Педагогічні науки).
147. Дорогіна О.В., Козубовська І.В., Смуk О.Т. Соціально-превентивна робота з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку в інтернатних закладах: монографія. Ужгород: УжНУ, 2003. 200 с.
148. Дрозд Т.М. Розвиток комунікативної компетентності вчителів філологічних спеціальностей у системі післядипломної освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Комунальний вищий навчальний заклад «Вінницька академія неперервної освіти». Вінниця, 2017. 275 с.
149. Друженко Р.Д. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний ун-т. Херсон, 2005. 255 с.
150. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 368 с.
151. Дружиніна І.А., Хупавцева Н.О. До питання формування комунікативних умінь майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* 2016. Вип. 2(2). С. 132–136. (Серія: Психологічні науки).
152. Дубасенюк, О.А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2012. 436 с.
153. Дусавицкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Харьков, 2002. 144 с.
154. Душков Б.А. Психология типов личности. Екатеринбург: Деловая книга; Москва: Академический проект, 1999. 504 с.
155. Дяченко Т.В. Організація соціально-педагогічного супроводу дітей з

вадами зору. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя: Запорізь. нац. ун-т, 2010. № 2 (13). С. 56–60.

156. Дячок А.В. Комунікативні універсальні навчальні дії учнів початкових класів як освітній феномен. *Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи*: Матеріали II-ї Всеукраїнської наук.-практ. інтернет-конф., (Ніжин, 17 жовт.2019 р.). Ніжин: НДУ ім. М.Гоголя, 2019. С. 74–75.

157. Дьякова О.С. Вивчення стану сформованості комунікативних умінь у молодших школярів з інтелектуальною недостатністю. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 98–105.

158. Емельянов Ю.В. Активные групповые методы социально-психологической подготовки специалистов. *Вопросы психологии*. 1993. № 4. С. 69–73.

159. Енциклопедія освіти / головн. ред. В.Г.Кремень. Київ: Юрком Інтер, 2008. 1040 с.

160. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. І.Д.Звереві. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.

161. Єфремова Г. Соціально-педагогічний супровід як провідна умова розвитку професійної адаптивності соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*: наук. журнал / голов. ред. А.А.Сбруюва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. № 10 (54). С. 65–73.

162. Жданович Ю.М. Теоретичні засади соціально-педагогічного супроводу дітей вимушених переселенців за місцем проживання. *«ЛЮГОС. Мистецтво наукової думки»*: науковий журнал / за заг. ред. М.А.Голденблат. Вінниця: ГО «Європейська наукова платформа», 2018. Т. 1. С. 114–116.

163. Жилина Л.А. Социально-педагогическое сопровождение студентов-сирот в период адаптации к образовательной среде вуза: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / ГОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет». Омск, 2008. 23 с.

164. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и

развитие компетентности в общении: практ. пособие. Киров : ЭНИОМ, 1991. 94 с.

165. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - 2-е изд. Москва: Изд. центр «Академия», 2005. 208 с.

166. Закон України «Про освіту» від 05. 09. 2017 року. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, ст. 380). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 04.12.2018).

167. Законах України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 2005 (зі змінами від 19.06.2018 № 2462-VIII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2342-15> (дата звернення: 09.01.2018).

168. Законах України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» від 21.06.2001 р. (зі змінами від 19.12.2017 року N 2249-VIII). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2018, № 6-7, ст.43. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14> (дата звернення: 09.01.2018).

169. Законі України «Про загальну середню освіту» від 23.06.1999 р. (зі змінами від 06.09.2018 р. № 2541-VIII). *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1999, № 28, ст.230. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (дата звернення: 09.01.2018).

170. Заміщак М.І. Психологічні умови становлення моральної самооцінки молодших школярів: дис... канд. пед. наук: 19.00.07 / Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. Дрогобич, 2014. 268 с.

171. Запесоцкий, А.С. Образование: философия, культурология, политика. Москва: Наука, 2002. 456 с.

172. Запорожец А. Психическое развитие ребенка. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1986. Т. 1. 320 с.

173. Зверева І.Д., Козубовська І.В., Керецман В.Ю., Пічкарь О.П. Соціальна робота з дітьми і молоддю (теоретико-методологічні аспекти). Ужгород: УжНУ, 2000. Ч.І. 192 с.

174. Звіт про здійснення Уповноваженим Президента України з прав дитини моніторингового дослідження стану функціонування закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей, які не мають необхідних умов для виховання та навчання в сім'ї, дітей з особливими потребами, ефективність використання такими закладами бюджетних коштів, спрямованих на забезпечення їх діяльності (на виконання Доручення Президента України № 1-1/1852 від 22 липня 2013 року) URL: <http://www.president.gov.ua/news/27816.html> (дата звернення: 09.01.2018).
175. Зеер Э. Ф. Становление личностно ориентированного образования. *Образование и наука*. 1999. №1. С. 112–122.
176. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. Москва: Логос, 2003. 384 с.
177. Зінченко В.М. Організація психолого-педагогічного супроводу дитини в умовах дошкільного закладу. *Дошкільна освіта*. №7. 2004. С. 15–17.
178. Знаменская С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2004. 169 с.
179. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
180. Иваненко М. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка в период детства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». Екатеринбург, 2005. 22 с.
181. Изард К. Эмоции человека : монография. Москва: Директ-Медиа, 2008. 954 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39174> (дата звернення: 09.10.2018).
182. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. Москва: Знание, 1978. 45 с.
183. Івченко А.О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо,

2006. 540 с.

184. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 206 с.

185. Каган М.С. Мир общения. Москва: Сфера, 1998. 256 с.

186. Казакова Е.И. Толерантность – путь к развитию. СПб: Изд-во Ютас, 2007. С. 24–36.

187. Калмикова Л. Психолінгвістичні і лінгвометодичні підходи до змісту мовленнєвих навичок і вмінь. *Початкова школа*. 2003. №5. С. 5–7.

188. Кальченко Л.В. Педагогічні умови соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2009. 216 с.

189. Канарова О. Культурно-освітній простір дитини в сучасному навчальному закладі. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету* : зб. наук. ст. Мелітополь, 2014. №1 (12). С. 29-34. (Серія: педагогіка).

190. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: монографія. Київ: ХМЦНП, 2011. 368 с.

191. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.

192. Капітан О. Психологічні особливості дітей-сиріт молодшого шкільного віку як основа диференційованого навчання. *Нова пед. думка*. 2010. № 4. С. 58–62.

193. Капська А.Й., Пеша І.В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 232 с.

194. Караман О.Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України: монографія. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. 448 с.

195. Карасик В.И. Речевое поведение и типы языковых личностей. *Массовая*

культура на рубеже XX-XXI веков: Человек и его дискурс. Сб. науч. трудов / Под ред. Ю.А. Сорокина, М.Р. Желтухиной. Москва: «Азбуковник», 2003. 368 с.

196. Карпенко О.Г. Соціальне становлення особистості підлітка в тимчасових об'єднаннях за інтересами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 1999. 184 с.

197. Касьянова О.В. Формування комунікативної компетентності молодших підлітків у громадських дитячих об'єднаннях: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Інституті проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 224 с.

198. Кахіані Ю.В., Бондарчук А.О. Заклад інтернатного типу як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності. *Молодий вчений*. 2017. №10. С. 101–105.

199. Качалова Т. В., Павлюк Л. М. Теоретичні засади проблеми формування комунікативної компетентності особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2015. Вип. 52. С. 128–130. (Серія: Філологічна). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2015_52_45 (дата звернення: 15.11.2019).

200. Кияниця З.П. Соціально-педагогічні аспекти роботи служби реінтеграції та соціалізації випускників інтернатних закладів як складової структури інтегрованих соціальних служб для вразливих дітей та сімей. *Соціальна педагогіка: теорія та практика: Наук.-метод. журнал Луганського нац. ун-ту ім. Т.Шевченка*. 2008. № 4. С.79.

201. Клак І.Є. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2017. Вип. 64(1). С. 165–168. (Серія: Філологічна).

202. Клименко О. Ю. Ключові складові соціальної підтримки дітей в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2015. № 1148. Вип. 34. С. 151–157. (Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»).

203. Кобзар Б. С., Постовойтов Є. П. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, та дітей, які залишилися без піклування батьків. Київ: Стилос, 1997. 311 с.
204. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: у 3-х т. Івано-Франківськ, 2002. Том 1: Основи родинних взаємовідносин. 288 с.
205. Ковчина І.М., Ткаченко В.М. Діяльність соціального педагога в загальноосвітньому закладі інтернатного типу. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова: збірник наукових праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. Вип. 8. С. 107–110. (Серія 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка).
206. Когут С. Навчальна дисципліна «Теорія і методика опікунсько-виховної діяльності у закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» у змісті підготовки магістрів соціальної педагогіки. *Наукові записки УКУ*. 2014. Ч. 4: Педагогіка. Психологія, Вип. 1. С. 39–47.
207. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Издание 2-е, перераб. и доп. Минск: Народная асвета, 1984. 239 с.
208. Колягін Ю.М. Про інтеграції навчання і виховання у початковій школі. *Початкова школа*. 1989. № 3. С. 52–53.
209. Коляденко С.М. Семантичний та методологічний аналіз поняття «соціально-педагогічний супровід». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова: збірник наукових праць / редкол.: А.Й.Капська, Р.Х.Вайнола, А.І.Годлевська та ін.* Київ; Івано-Франківськ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2013. С. 109–117. (Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка).
210. Комар О.А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Черкаський нац. ун-т ім. Б.Хмельницького. Умань, 2011. 512 с.
211. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та

- українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: К.І.С., 2004. 112 с.
212. Кондратенко Л.О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2017. 488 с.
213. Кононенко Б. И. Культурология в терминах, понятиях, именах: справочное учебное пособие. Москва: Изд-во «Щит-М», 1999. 406 с.
214. Кононко О. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно-орієнтованої освіти. *Дошкільне виховання*. 2012. № 12. С. 6–9.
215. Коношенко Н.А. Соціально-педагогічна реабілітація девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційних центрів: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Держ. закл. «Луганський нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ: [б.в.], 2012. 20 с.
216. Коношенко С.В. Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону: монографія. Слов'янськ: «Печатный двор», 2009. 251 с.
217. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. 224 с.
218. Коркішко А.В. Педагогічні умови формування професійного іміджу майбутніх магістрів педагогіки вищої школи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2018. 357 с.
219. Корніяка О.М. Деякі аспекти комунікативної культури особистості школяра. *Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України* / За ред. академіка С.Д.Максименка. Київ: Нора-Друк, 2001. Вип.21. С.124–133.
220. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: монографія. Київ: Міленіум, 2006. 336 с.
221. Коротяєв Б., Курило С., Савченко В. Педагогічна філософія. Луганськ: Вид-во «ДЗЛНУ ім. Т.Шевченка», 2010. 340 с.
222. Корчак Я. Как любить ребенка / пер. с польск. К.Э.Сенкевич. Москва: АСТ, 2014. 480 с.

223. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / За ред. Л.М.Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.
224. Кравцова І.А. Особливості формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкових класів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 354–361.
225. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001. 324 с.
226. Крутій К.Л. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. Пріоритетні напрями роботи дошкільної освіти на 2008-2009 навч. р.: методичний аспект. / за наук. ред. К.Л.Крутій. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД, 2008. Вип. 7. С. 70–88.
227. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Кондор, 2009. 206 с.
228. Кузьменко Л.В. Гуманізація взаємин учасників виховного процесу як передумова успішної соціально-педагогічної реабілітації учнів шкіл-інтернатів. *Теоретико-методичні проблеми виховання і соціально-педагогічної реабілітації учнів загальноосвітніх шкіл*: зб. наук. праць. Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2001. С. 13–21.
229. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.
230. Кузьминский А.И., Омеляненко В.Л. Педагогика в вопросах и ответах. Москва: Знание, 2006. 311 с.
231. Кузьмич О.А. Методика діагностування вихованості мовленнєвого етикету в молодших школярів та сучасної практики його виховання в дітей в умовах сім'ї і школи. *Педагогічна теорія і практика*: зб. наук. праць Київ: КиМУ, 2017. Вип. 1 (6). С. 278–311.
232. Кузьміна О.В. Методичні аспекти формування життєвої компетентності учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів: монографія. Слов'янськ: Маторін Б.І., 2011. 354 с.
233. Курінна С.М. Роль соціально-педагогічної служби дитячого будинку в

період трансформації закладів інтернатного типу. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 48. С. 41–51.

234. Культурологія: теорія та історія культури: навч. посіб. / за ред. І. І. Тюрменко, О. Д. Горбула. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 368 с.

235. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.

236. Курінна С. Соціально-педагогічний супровід дитини-сироти у сучасному світі. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ: ДДПУ, 2015. С. 67–73.

237. Курінна С.М. Система соціально-педагогічної роботи з дітьми сиротами в процесі трансформації дитячих будинків: монографія. Слов'янськ: Вид-во «Друкарський двір», 2012. 324 с.

238. Куторжевська Л. Підготовка студентів ВНЗ до виховної діяльності в інтернатних закладах освіти. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2015. Вип. 38. С. 67–71. (Серія : Філософія, педагогіка, психологія).

239. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования учебно-методическое пособие. Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. 112 с.

240. Лазарева М.И. Социально-педагогическое сопровождение воспитания ребенка в опекунской семье в условиях Центра социальной помощи семье и детям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Российский гос. соц. ун-т. Москва, 2009. 182 с.

241. Лангмейер И., Матейчек З. Психологическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 334 с.

242. Лелюх Ю. В. Готовність майбутніх вчителів до формування мовленнєвої компетенції учнів на уроках читання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне: РДГУ, 2006. Вип. 35. С. 144–147.

243. Леонтьев А.А. Психология общения. 3-е изд. Москва: Смысл, 1999. – 365 с.

244. Липский И. Педагогическое сопровождение развития личности.

Волгоград, 2004. С. 280–287.

245. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-4 класи. URL: <https://ru.osvita.ua/school/program/program-1-4/57067/> (дата звернення: 17.07.2018).

246. Лобунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2001. 288 с.

247. Лозова В.І. Технологія педагогічного експерименту. *Актуальні питання навчання та виховання особистості*: зб. наук. ст. / за ред. В.М.Гриньової. Харків, 2010. Вип. 4. С. 94–112.

248. Лола В.Г. Технологічна культура вчителя: сутність і модель формування. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. 166 с.

249. Ломов Б.Ф. Психологические процессы и общение. *Методологические проблемы социальной психологии*. Москва, 1975. С. 151–164.

250. Лоюк О.В. Особливості організації навчально-виховного процесу початкової школи щодо розвитку творчого мислення учнів. *Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів*: матеріали ІХ Всеукраїнської інтернет-конф., (м. Умань, 27 жовтня 2016 р.). Умань: ФОП Жовтий. 2016. С. 114–117.

251. Лукина А. Прикладная диагностика развития учащихся в образовательном учреждении. *Педагогическая диагностика*: Научно-практический журнал. 2008. № 1. С. 16–19.

252. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1998. 479 с.

253. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург: Питер Ком, 1998. 512 с.

254. Макаренко А.В. Соціально-педагогічна профілактика девіацій соціального здоров'я учнів загальноосвітньої школи-інтернату: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2013. 252,[4] с.

255. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. Київ: Рад.шк. 1990. 336 с.
256. Максименко С.Д. Психологія особистості: змістові ознаки. *Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти: Науково-методичний збірник / За ред. С.Д.Максименка, Г.О.Балла, М.М.Заброцького. Житомир-Київ: ЖОІППО, 2004. С. 3–17.*
257. Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон: Херсонський державний університет, 2012. 318 с.
258. Маркова С.А. О вопросах про профессионализм педагога. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал. Москва: Школьная пресса, 2002. С. 3–5.*
259. Мартинець Л.А. Сучасні моделі освіти: навч.-метод. посібник. 2-е вид., доповн. та переробл. Донецьк, 2015. 102 с.
260. Маслова В.В. Загальна характеристика установ інтернатного типу в сучасному українському суспільстві: стан та проблеми функціонування. *Социальная работа. Социология: XIII Междунар. научно-практ. конф. (Мариуполь, 18-19 мая 2017 г.): сб. статей / ГВУЗ «ПГТУ». Мариуполь, 2017. С. 119–124.*
261. Матвієнко О.В. Моральне виховання молодших школярів у позаурочній та позашкільній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. Київ, 1999. 20 с.
262. Матушинский Г.У., Фролов А.Г. Проектирование моделей подготовки к профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. *Educational Technology and Society. 2000. №3 (4). С. 183–192.*
263. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: Питер, 2003. 720 с. (Серия: Мастера психологии).
264. Мацюк З., Хвесик О. Комунікативні здібності як домінуюча характеристика мовленнєвої особистості дитини. *Педагогічний часопис Волині.*

2017. №1(4). С. 88–94.

265. Мащак С.О. Комунікативна компетентність особистості як соціально-психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Вип. 10. С. 435–444.

266. Межуев В. М. Культура и история (Проблема культуры в философско-исторической теории марксизма). Москва: Политиздат, 1977. 199 с.

267. Методичні рекомендації щодо удосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини / упоряд. та авт. кол.: Л.С.Волинець, О.Г.Антонова-Турченко, І.Б.Іванова, Н.М.Комарова, І.В.Пеша, С.М.Трусова. Київ: Студцентр, 1998. 199 с.

268. Методология и методы социально-педагогических исследований / авт.-сост.: С.Я.Харченко, Н.С.Кратинов, А.Н.Чиж и др. Луганськ: Альма-матер, 2001. 216 с.

269. Мистецтво. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи. URL: <https://ru.osvita.ua/school/program/program-1-4/57067/> (дата звернення: 17.11.2018).

270. Митник О. Розвиток професійної компетентності сучасного вчителя: реалії і перспективи. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 35–37.

271. Михайленко О. В. Соціально-педагогічні аспекти навчання та виховання обдарованих дітей у загальноосвітніх навчальних закладах. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2014. № 4. С. 49–54.

272. Мініна О.Л. Критерії і норми оцінки комунікативно-мовленнєвих умінь школярів. *Педагогічні науки*: Зб. наук. пр. Херсон: Атлант. 1999. Вип. IX. С. 322–324.

273. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ:

«Знання», 1989. 48 с.

274. Мудрик А.В. Коммуникативная культура личности. *Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы*. Сб. научн. трудов / Под ред. О.С.Газмана. Москва: АПН СССР, 1989. С. 56–68.

275. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие для ВУЗов. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.

276. Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений. *Проблемы общей психологии*. Москва: Наука, 1965. 98 с.

277. Настенко Л.Г. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2002. 22 с.

278. Наточій А.М. Виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах України: теорія і практика: монографія. Миколаїв: Іліон, 2012. 460 с.

279. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Київ: Шкільний світ, 2001. 24 с.

280. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В.П.Андрущенко та ін. / за ред. В.Г.Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. 853 с.

281. Нет причин для пробуксовки (беседа с Е.А.Козыревой). *Школьный психолог*. 2000. №10. С.14.

282. Нечипоренко В.В. Теоретичні і методичні засади навчально-реабілітаційної діяльності спеціального закладу як відкритої соціально-освітньої системи: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2013. 44 с.

283. Никитин В.А. Понятие и принципы социальной педагогики. Москва: МГСУ, 1996. 116 с.

284. Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.

285. Новий тлумачний словник української мови. Київ: АКОНІТ, 1998. Т. 4. 941 с.

286. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. 152 с.
287. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. Москва: Творческий центр «Сфера», 1998. 240 с.
288. Оліяр М.П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02; 13.00.04 / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Одеса, 2016. 551 с.
289. Остапйовська І.І., Приймачук Н.В. Формування особистості майбутніх учителів початкових класів. *Підготовка конкурентоздатного фахівця початкової освіти в контексті реалізації концепції «Нова українська школа: матеріали Всеукр. науково-практ. онлайн-конф. (Луцьк, 25 вересня 2017 р.)*. Луцьк, 2017. С. 64–67. URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/zbirnik_konferenciyi_25.09.2017final.pdf (Дата звернення: 14.02.2020)
290. Остапчук І. С. Організація навчально-виховної роботи в інтернатних закладах. URL:<http://yahs.ru/fnovk> (Дата звернення: 25.10.2019)
291. Отич О.М. Культурологічна педагогічна парадигма як методологічна основа сучасної освіти URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Moztm/2010_5/21.pdf. (Дата звернення: 01.11.2019)
292. Павлова Л. В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза: монография. Москва: Из-во «Академия Естествознания», 2010. 220 с.
293. Панасенко Е.А. Эксперимент у педагогічних дослідженнях в Україні : теорія та практика (1943-1991 рр.): монографія. Донецьк: Державне підприємство Ордена «Знак пошани» всеукр. Державне багатопрофільне вид-во «Донбас», 2013. 756 с.
294. Пентиліук М.І. Наукові засади комунікативного спрямування навчання мови. Українська мова і література в школі. 1999. №3. С. 8–10.

295. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции: монография. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2009. 168 с.
296. Петровська М.І. Педагогічні ради. Нетрадиційні форми проведення: методичний посібник. Хмельницький, Навчально-виховний комплекс №2, 2014. 87 с.
297. Петрочко Ж.В. Діти у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія. Рівне: видавець О.Зень, 2010. 368 с.
298. Петрочко Ж.В., Денисюк О.М., Безпалко О.В., Вайнола Р.Х. Вчимося жити самостійно: навч.-метод. посіб. Київ: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2002. 203 с.
299. Печенко І.П. Принципи реалізації системи соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та ін. Київ: Міленіум, 2006. Вип. 16. С.110–116.
300. Пеша І.В. Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2013. № 11(2). С. 193–199.
301. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Криворожский педагогический ин-т. Кривой Рог, 1993. 374 с.
302. Пироженко Т.А. Коммуникативно-речевое развитие ребенка: монография. Киев: Нора-принт, 2002. 310 с.
303. Писарчук О.Т. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до організації освітньо-розвивального середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2016. 21 с.
304. Пироженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
305. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Москва, 1986. 255 с.

306. Пліско Є. Ю. Соціально-педагогічна реабілітація підлітків, схильних до агресивної поведінки, в умовах реабілітаційного центру: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2014. 295, [4] с.
307. Подлевська Н.В. Формування вмінь культури спілкування у видах мовленнєвої діяльності. Українська мова і література у школі. 2007. №2. С. 2–7.
308. Подмазин С. Личностно ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта, 2000. 250с.
309. Пожидаєва О.В. Базові аспекти, функції та напрями діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2014. №4. С. 100–105.
310. Покась В.П. Зміна філософської парадигми управління навчально-виховним процесом інтернатних закладів освіти України. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2012. 34 с.
311. Покась В.П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917–2000 рр.): монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. 206 с.
312. Положення про загальноосвітню школу-інтернат та загальноосвітню санаторну школу-інтернат від 12.06.2003 № 363. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0525-03> (дата звернення: 09.01.2019).
313. Полякова О. М., Приходько Г. В., Сапарай Ю. В. Актуальні аспекти соціально-правового захисту молоді в сучасній Україні: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Суми : Університетська книга, 2009. 240 с.
314. Полянничко А.О. Особливості соціально-педагогічної діяльності в закладах для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*: науковий журнал / редкол.: А.А.Сбруєва, Дж. Бішоп, О.В.Єременко та ін. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. № 5 (31). С. 400–410.

315. Поляновська О.Р. Соціально-педагогічні умови профілактики правопорушень дітей-сиріт молодшого шкільного віку в навчально-виховних закладах інтернатного типу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2012. 21 с.
316. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*: Бібліотека освітньої політики / заг. ред. О.В.Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 66–72.
317. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / за ред. О.І.Пометун. Київ: Видавництво. А.С.К., 2004. 192 с.
318. Пономаренко Л.А. Особливості сформованості комунікативної культури у студентів СНУ ім. В.Даля. *Четырнадцатые Международные Далевские чтения* URL: http://snu.edu.ua/university_site_manager/tinyMCE/uploadfiles/onti/dal/14/028.pdf.
(Дата звернення: 12.06.2019)
319. Пономаренко Л.І. Розвиток педагогічної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу у процесі соціально-педагогічного супроводу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. Суми, 2014. 382 с.
320. Потєбня А. А. Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1993. 192 с.
321. Присяжнюк Н. І. Форми організації навчально-виховного процесу в початкових класах URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/2/visnuk_5.pdf. (Дата звернення: 22.06.2018)
322. Про затвердження Порядку здійснення соціального супроводу центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді сімей та осіб, які опинилися у складних життєвих обставинах: Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25.04.2008 № 1795. URL:

<http://zakon1.rada.gov.ua> (дата звернення: 05.03.2019).

323. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти: Наказ МОН від 15.01.2018 № 36 URL: https://drive.google.com/file/d/1mG7U91TLtuHS7aEaBW1B_MuTP5fdgIis/view (дата звернення: 17.03.2019).

324. Протас О. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до супроводу професійного самовизначення старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2012. 23 с.

325. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

326. Психология личности: теория и эксперимент: Сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии; Сост. М. П. Гинзбург. Москва: АПН СССР, 1982. 170 с.

327. Пшенічнікова А., Пірог Л. Планування соціальної допомоги в рамках соціального супроводу. URL: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/InternetKonf_2016_218.pdf (дата звернення: 14.02.2019).

328. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

329. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року // Офіційний вісник Європейського Союзу від 30.12.2006. 2006. L394. С. 10.

330. Рижанова А.О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. Луганськ, 2005. 44 с.

331. Рогальська І.П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід: монографія. Київ: «Міленіум», 2009. 400 с.

332. Рожков М.И. Социально-педагогическое сопровождение детей как функция учреждений дополнительного образования. *Роль и место учреждений дополнительного образования детей в социально-экономическом развитии регионов*: сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. / под. ред. Т.Н.Гущиной, А.В.Золотаревой, С.Л.Паладьева. (г.Ярославль, 2008 г.). Ярославль: изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2008. С. 46-52.
333. Розин В.М. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке. Москва: Либроком, 2009. С. 66–72/
334. Рубцов В.В.. Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва: Изд-во МГППУ, 2002. 272 с.
335. Руденко В.Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ростовский гос. пед. ун-т. Ростов н / Д., 2003. 454 с.
336. Руденко Л.А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія. Львів: Піраміда, 2015. 342 с.
337. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
338. Рябцева Н. Особливості виховання дітей-сиріт у дитячих будинках і прийомних сім'ях. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*: зб. наук. пр. 2012. Вип. 53. С. 187–197.
339. Савченко О. Удосконалення навчально-виховного процесу у малокомплектних школах. *Рідна школа*. 1995. №5. С. 4–6.
340. Савченко О.Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів. *Наукові записки Малої академії наук України*. 2012. №. 1. С. 41–49.
341. Савченко С.В. Опытно-педагогическая работа в социальной педагогике в контексте гуманистической образовательной парадигмы. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2004. №1. С.10-15.
342. Самборська О. В. Критерії, показники та рівні готовності магістрів

технологічної освіти до моніторингу навчальних досягнень студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць / редкол. В. П. Андрущенко та ін. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. Вип. 51. С. 239–244. (Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи).

343. Самохвалова А.Г., Чугунова О.Д. Психолого-педагогические основы коммуникативного развития младших школьников. Кострома: Костр. обл. орг. о-ва «Знание» России, 2001. 124 с.

344. Сас О.О. Соціально-педагогічні умови формування життєвої компетентності дітей 6-7-річного віку. *Народна освіта*: електронне наукове фахове видання. 2013. № 1 (19). URL: http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1050&lang=ru. (Дата звернення: 14.05.2017)

345. Сафина З.Н. Социально-педагогические условия преодоления одиночества у учащейся молодежи: дисс. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / ИСПО РАО. Казань, 1998. 158 с.

346. Себало Л. І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до самоосвітньої діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.

347. Сейко Н.А. Добročинність у сфері освіти як гуманістична традиція. *Наукові і освітянські методології та практики*. Київ: ЦГО НАН України, 2004. С. 563–572.

348. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка: Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.

349. Семененко І.Є. Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів: монографія. Харків: «Мадрид», 2015. 143с.

350. Сенча І. А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені

К.Д.Ушинського. Одеса, 2008. 247 с.

351. Сериков В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: ИК «Логос», 1999. 272с.

352. Серман Л. І. Аналіз показників та рівнів сформованості професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов. *Зб. наук. праць «Педагогіка та психологія»*. Харків, 2015. Вип. 49. С. 234–244.

353. Ситнік С.В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. *Наука і освіта*, 2014. № 11. С. 156–161.

354. Сілявіна Ю.С. Соціально-педагогічний супровід вихованців з особливими освітніми потребами в умовах навчально-реабілітаційного центру. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 25. С. 184–196. (Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія).

355. Скворцова С.О., Вторнікова Ю.С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія. Одеса: Абрикос Компани, 2013. 290 с.

356. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 224 с.

357. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. Москва: Академия, 2003. 192 с.

358. Слободенюк Л.І. Психологічний супровід у школі: мета, завдання, функції. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2009. №10 (10). С. 2–5.

359. Слободчиков В. Психологические основы личностно ориентированного образования. *Мир образования – образование в мире*. 2001. № 11. С. 30–45.

360. Словник української мови: у 11 т. / АН УРСР; Інститут мовознавства / за ред. І.К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. 840 с.; Т. 8. 343 с.; Т.9. 916 с.

361. Смолінська О.Є. Теоретико-методологічні засади організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України: дис... доктора пед. наук: 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка.

Дрогобич, 2015. 598 с.

362. Смолюк С. В. Перспективи проектування розвивального освітнього середовища сучасної початкової школи. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне: РДГУ, 2016. Вип. 13 (56). Ч. I. С. 141–144.

363. Соковнин В.М. Социализация, общение, педагогика. *Вопросы педагогики и психологии общения*. Фрунзе: МЕКТЕП, 1975. С. 3–15.

364. Соколов Э.В. Культура и личность. Ленинград: Наука, 1972. 228 с.

365. Соляник М.Г. Форми та методи соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2015. Вип. 25. С. 195–204. (Серія: Соціально-педагогічна).

366. Соняк Н.Л. Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом: дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2018. 247 с.

367. Сорочинська В.Є. Організація роботи соціального педагога: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 198 с.

368. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А.Никитина. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 272 с.

369. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д.Зверєвої. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

370. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / Л.С.Волинець та ін.; Український інститут соціальних досліджень. Київ: Український ін-т соціальних досліджень, 1998. 116 с.

371. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї: соціальний супровід: посібник / Волинець Л.С., Капська А.Й. та ін.; Український ін-т

соціальних досліджень; заг. ред. Л.С.Волинець. Київ: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. 127 с.

372. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: метод. посібник / І.Д.Зверева, З.П.Кияниця, В.О.Кузьмінський та ін. Київ: Держсоцслужба, 2006. 104 с.

373. Соціально-педагогічна діагностика дітей та родин, які опинились в складних життєвих обставинах: метод. рек. / автори-упор. В.Г.Панок, З.О.Гаркавенко, О.Г.Карагодіна, А.С.Шапошнікова. 2-е вид., стереотип. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 76 с.

374. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: навчальний посібник / І.М.Трубавіна. Київ: ДЦССМ, 2003. 132 с.

375. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період: метод. рек. / Н.П.Бочкор та ін. Київ: МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.

376. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія / В.В.Москаленко та ін.; за ред. В.В.Москаленко. Київ: Педагогічна думка, 2015. 405 с.

377. Соціологія: словник термінів і понять / упоряд.: Біленький Є. А. та ін.; за заг. ред. Біленького Є. А. і Козловця М. А. Київ: Кондор, 2006. 372 с.

378. Степура Ю. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх педагогів до впровадження засобів естетотерапії у соціальне виховання молодших школярів. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2016. Вип. 2. С. 221–227.

379. Стёпин В. С. Теоретическое знание : Структура, историческая эволюция. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.

380. Столяренко О. В. Моделивання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навч.-метод. посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.

381. Стратегії соціально-психологічного супроводу учнів з девіантною поведінкою: метод. посібник / авт.-упоряд. Д.Д.Романовська, Л.В.Боярин. Чернівці, 2012. 128 с.

382. Стрелковська А.Л. Соціально-педагогічні умови формування

позитивно спрямованої поведінки молоді засобами соціальної реклами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 2006. 321с.

383. Стрельцова В.Ю. Соціально-педагогічний супровід процесу соціальної адаптації студентів творчих спеціальностей до умов культурно-освітнього середовища. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2008. № 3. С. 27–32.

384. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Вид-во «Радянська школа», 1977. Т.5. 638 с.

385. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 3. 670 с.

386. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів: теорія і практика: колективна монографія / Бернадська Л.В. та ін.; кер. авт. кол. О.В.Голуб. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2013. 361 с.

387. Тадаєва А. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ., 2016. 23 с.

388. Тарасенко Г. Екологія дитинства: полілог науково-педагогічних підходів. *Дошкільне виховання*. 2014. № 5. С. 3–4.

389. Телина И.А. Социальная педагогика: учебное пособие. Орск: Изд-во ОГТИ, 2010. 190 с.

390. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / Г.В.Єльнікова, О.І.Зайченко, В.І.Маслов та ін.; за ред. Г.В.Єльнікової. Київ, Чернівці: Книги – XXI, 2010. 460 с.

391. Теорія та історія світової і вітчизняної культури: підручник / Н. Я. Горбач, З. П. Росінська та ін. Львів: Каменяр, 1992. 166 с.

392. Тернопільська В.І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності: автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.07 / Інститут проблем виховання АПН

України. Київ, 2009. 46 с.

393. Тесленко В.В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: монографія. Вид. 2-е, доп. та перероб. Луганськ: Альма-матер, 2007. 368 с.

394. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. держав. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2001. 20 с.

395. Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти I ступеня наказ Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 407 URL: <http://dano.dp.ua/attachments/article/511/Про%20затвердження%20типової%20освітньої%20програми%20закладів%20ЗО%20I%20ступеня.pdf> (дата звернення: 27.05.2018).

396. Тлумачний словник сучасної української мови: Загальноживана лексика / за заг. ред. В.Калашника. Харків: ФОП Співак, 2009. 960 с.

397. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. Правопис. Граматика: 10 000 слів / О.М.Сліпущко. Київ: Криниця, 2000. 511 с.

398. Товстуха О.М. Особливості соціально-педагогічної профілактики соціального сирітства в умовах загальноосвітнього закладу: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. 230 с.

399. Толкачова А.С. Дослідження проблеми формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2013. Вип. 6. С. 208–215.

400. Тонишева Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления психолога образования в университете. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. №2. С. 11–13.

401. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: навчальний посібник. Київ: ДЦССМ, 2003. 132 с.

402. Уваркіна О. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста. *Вища освіта в Україні*. 2005. №4. С. 68–78.
403. Удич З. Соціально-педагогічний супровід батьків дітей із особливими потребами в системі загальної середньої освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2015. Вип. 11. С. 165–180.
404. Українська мова. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи. URL: <https://ru.osvita.ua/school/program/program-1-4/57067/> (дата звернення: 11.08.2018).
405. Улунова Г. Є. Підходи до вивчення культури та можливості їх застосування у психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*: зб. наук. праць. Ялта, 2011. Вип. 34, Ч. 1. С. 187–194. (Серія: Педагогіка і психологія).
406. Уповноважений Президента з прав дитини взяв участь у презентації бачення деінституціалізації догляду дітей в Україні. URL: <http://www.president.gov.ua/news/upovnovazhenij-prezidenta-z-prav-ditini-vzyav-uchast-u-preze-37387>. (дата звернення: 07.08.2019).
407. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2008. 1054 с.
408. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Т. 4. Київ: Держ. учбово-педагогічне вид-во, 1952. 517 с.
409. Фатеева Т. Н. Социально-педагогическая профилактика безнадзорности подростков в условиях Центра социальной помощи семье и детям: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / ГОУ ВПО «Российский гос-нный социальный ун-т». Москва, 2008. 173с.
410. Федієнко В.В. Моделі кваліметрії і порівняння рівнів навчальних досягнень студентів у різних оціночних системах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Кіровоградський соціально-педагогічний інститут «Педагогічна академія». Кіровоград, 2009. 212 с.
411. Федоренко Ю.П. Комунікативна компетенція як найважливіший

- елемент успішного спілкування. *Рідна школа*. 2002. № 1. С. 63–65.
412. Фенчак Л. М., Пашкуляк М.-М. А. Моделювання інтерактивного навчання в умовах початкової школи. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2019. Вип. 1. С. 175–178. (Серія : Педагогіка та психологія).
413. Филонов Г. Ценностно-целевые ориентации социально-педагогической деятельности. *Воспитание школьников*. 2003. №6. С.33–36.
414. Философия и культура: XVII Всемирный философский конгресс: Проблемы, дискуссии, суждения / отв. ред. В.В.Мшвениерадзе. Москва: Наука, 1987. 335 с. (АН СССР, Ин-т философии).
415. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С.Сковороди; голов. ред. В.І.Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
416. Філософський словник соціальних термінів / за ред. В. П. Андрущенка. 3-тє вид. доп. Харків : Р.И.Ф., 2005. 672 с.
417. Фіцула М. М., Парфанович І.І. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2008. 432 с.
418. Фокшек А.В. Системний та синергетичний підходи у моделюванні сучасного педагогічного процесу. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*: зб. наук. пр. Мелітополь, 2011. № 6. С. 213–220. (Серія «Педагогіка»).
419. Фопель К. Чтобы дети были счастливы: психологические игры и упражнения для детей школьного возраста. Москва: Генезис, 2005. 255 с.
420. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / Пер. с нем.; В 4-х т. Москва: Генезис, 1998. Т. 3. 160 с.
421. Фрейд З. Тотем и табу. Москва: Олимп, 1998. 448 с.
422. Хаджирадева С.К. Методика формирования культуры речевого общения у детей старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук:

- 13.00.02 / Южно-украинский гос. пед. ун-т им. К.Д.Ушинского. Одесса, 1996. 217 с.
423. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В.В.Бибихина. 2-е изд., испр. СПб.: Наука, 2002. 450 с.
424. Харук Т.Я. Становлення закладів соціального виховання в Україні: історичний аспект. *Збірник наук. пр. Хмельниц. ін-ту соц. технологій ун-ту «Україна»*. 2012. № 5. С. 211–214.
425. Харченко С.Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2006. 320 с.
426. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
427. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць*. Київ: КМПУ імені Б.Д.Грінченка, 2007. № 7. 202 с. (Серія «Психологія. Педагогіка»).
428. Хуторской А. В. Программа педагогического эксперимента на 2008-2010 гг.. Научная школа А.В.Хуторского. URL: <http://www.khutorskoy.ru/science/program/2008/A.V.Khutorskoy-Science-SchoolExperiment2008-2010.htm> (Дата звернення: 08.10.2019)
429. Цибулько Л.Г. Організація виховної роботи з безпритульними дітьми та дітьми-сиротами в історії й теорії педагогіки. *Соц. педагогіка: теорія та практика*. 2011. № 3. С. 107–110.
430. Цимбалару А. Д. Тенденції моделювання освітнього простору в контексті розвитку початкової освіти у зарубіжних країнах. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 436–442.
431. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 41–50.
432. Чайка Г.Л., Чмут Т.К. Культура общения. Киев, 1991. 187 с.
433. Чайка І.Ю. Реалізація функцій соціальної роботи в системі

інклюзивної освіти України. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип. 3(2). С.195–199. (Серія: Психологічні науки).

434. Черепаня М.Т. Заклади інтернатного типу: історіографія поняття. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2017. Вип. 2. С. 262–265. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота).

435. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 423 с.

436. Чиркова Т.Н. Психолого-педагогический анализ обращений взрослого к ребенку. *Вопросы психологии*. 1987. №3. С. 85.

437. Чмут Т.К. Культура спілкування: навч. посіб. для студентів і викладачів вищих навчальних закладів. 2-ге вид., доповн. і перероб. Хмельницький: ХІРУП, 1999. 358 с.

438. Шакурова М.В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: дис. ... на соискание ученой степени д-ра пед. наук: 13.00.01 / ЦТВ Института теории и истории педагогики РАО. Москва, 2007. 361 с.

439. Шалівська Ю. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2018. 315 с.

440. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. Москва: Учпедгиз, 1958. 432 с.

441. Шейко В.М. Наука та освіта незалежної України: культурологічний вимір. *Вісн. Харк. держ. акад. культури*: зб. наук. пр. Харків: ХДАК, 2010. Вип. 30. С. 4–15.

442. Шелевер О.В. Аналіз агресивної поведінки дітей в умовах закладів інтернатного типу. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2014. Вип. 36. Т. 7: Екологічна психологія. С. 72-481.

443. Шестобуз О.С. Формування культури спілкування молодших школярів з однолітками у позакласній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Уманський державний пед. ун-т ім.Павла Тичини. Умань, 2013. 21 с.
444. Шпак О., Угляренко Н. Соціально-педагогічний супровід у системі адаптації молодого вчителя. *Молодь і ринок*. 2005. № 5. С. 5–10.
445. Штефан Л.А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90-ті рр. ХХ ст.): монографія. Харків: ТО Ексклюзив, 2002. 263с.
446. Штофф А. Моделирование и философия. М.–Л., 1986. С. 52.
447. Щербина Д. В. Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої сфери у процесі магістерської підготовки. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія / керівн. авт. кол. Н.В.Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. 516 с.
448. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Москва, 1974. 163 с.
449. Юнг К. Феномен духа в искусстве и науке. Москва: «Ренессанс», 1992. 320 с.
450. Я у світі. програма для загальноосвітніх навчальних закладів 3-4 класи. URL: <https://ru.osvita.ua/school/program/program-1-4/57067/> (дата звернення: 13.08.2018).
451. Яковенко В.С. Організація навчально-виховного процесу в пришкільному інтернаті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова. Київ, 1996. 22 с.
452. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
453. Bollnow O. Die anthropologische Betrachtungsweise in der Padagogik. Essen, 1966.
454. Cormier S. La communication et la gestion. Quйbec: Universitй de Quйbec, 2006. 247 p.

455. Erikson E. H. *Childhood and society*. New York : Norton, 1993. 445 pp.
456. Frank L.K. *Personality and Culture*. Danville (III): Interstate Printers and Publishers, 1948.
457. Herskovits M. *Cultural Anthropology*. N.Y., 1955. P. 351.
458. Heymans P.G. *Developmental tasks: a cultural analysis of human development*. J.J. ter Laak et al. (eds.) *Developmental tasks*. Kluwer Academic Publishers, 1994.
459. Kroeber A., Kluckhohn C. *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge, MA: Peabody Museum, 1952. №1. Vol. 47.
460. Kroeber A.L. *Anthropology. Race. Language. Culture. Psychology. Prehistory*. N.Y., 1948. P. 254.
461. Leo van Lier. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. Longman, London and New York, 1996. 248 p. P. 178–185.
462. Lipman M. *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press, 1988. 229 p.
463. Oksenyuk O. Соціальний супровід сім'ї дитини з особливими потребами. *Social Work and Education*, 2018. Vol. 5, No. 1., pp. 38-46.
464. Rogers C.R. *A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in the client-centered framework*. *Psychology: A study of a science* / Koch S. (ed.). N. Y.: McGraw Hill, 1959.
465. Shweder R. *Cultural psychology: What is it?* / Goldberger N.R., Veroff J.B. (eds). *The culture and psychology reader*. N.Y.: New York Univ. Press, 1995. P. 41-86.
466. Wertsch J.V. *Keys to cultural psychology*. *Culture, Medicine and Psychiatry*. 1992. V. 16. P. 273-280.

ДОДАТКИ

Додаток А

Додаток А 1

Аналіз визначень сутності поняття «комунікативна культура»

Автор, літературне джерело	Визначення поняття «комунікативна культура» у науковій літературі
1	2
<p>Галацин К. О. Моделювання процесу формування комунікативної культури майбутніх інженерів. <i>Вісн. Харк. держ. акад. культури: зб. наук. пр. / відп. ред. В. М. Шейко. Харків: ХДАК, 2013. Вип. 41 С. 257–261.</i></p>	<p>комунікативна культура особистості є співвідносною з, по-перше, культурою цієї особистості, по-друге, з комунікативною культурою іншої людини й, по-третє, культурою суспільства.</p>
<p>Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1987. 190 с.</p>	<p>комунікативна культура виражається в умінні установлювати гуманістичні, особистісноорієнтовані взаємовідносини зі студентами та колегами, що передбачає наявність у педагога наступних якостей: орієнтацію на позитивні, сильні сторони, значущість та уважність до іншої людини; здатність до розуміння та врахування емоційного стану іншого; вміння мотивувати людей на досягнення поставленої мети; повагу до самого себе, знання своїх переваг, уміння використовувати їх у власній діяльності; силу характеру, якості лідера та здатність зацікавити.</p>
<p>Чмут Т., Чайка. Г. Вербальні засоби спілкування та мовленнєвий етикет. <i>Етика ділового спілкування. Київ, 2002. С. 107–117.</i></p>	<p>ККП = КУ+З+У, де ККП – комунікативна культура педагога; КУ – його комунікативні установки (I); З – знання про комунікативну культуру(II), тобто знання: а) психолого-педагогічних закономірностей спілкування; б) етики спілкування; в) теорії загальної та педагогічної комунікації; У – комунікативні уміння (III)</p>

<p>Басюк Н. А. Комунікативна культура педагога вищої школи як головний аспект педагогічного спілкування. <i>Магістр медсестринства</i>, 2014. №1. С. 51–55.</p>	<p>комунікативна культура – це складний соціально-педагогічний феномен, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів (комунікативні установки, знання, комунікативні вміння, які реалізуються при певних умовах і залежать від зовнішніх умов і внутрішніх чинників).</p>
<p>Емельянов Ю. В. Активныегрупповыеметодысоциально-психологическойподготовкиспециалистов. <i>Вопросы психологии</i>. 1993. №4. С.69–73.</p>	<p>комунікативна культура – це конгломерат знань, мовних і немовних умінь та навичок спілкування, що набувалися людиною в ході природної соціалізації, навчання і виховання. Це складна особистісна характеристика, що включає психологічні знання, комунікативні здібності, уміння і навички, а також деякі властивості особистості (темперамент, характер, емоційні стани), що виявляються у спілкуванні з людьми.</p>
<p>Знаменская С. В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.06. / Ставропольский госу. ун-т. Ставрополь, 2004. 169 с.</p>	<p>комунікативна культура характеризується наявністю комунікативного ідеалу, системою комунікативних норм і правил, ставленням до співбесідника як до цінності, знанням його індивідуальних особливостей, власних комунікативних здібностей і умінням володіти комунікативною ситуацією. Комунікативна культура є системою внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.</p>
<p>Кравченко Е. В. Развитие коммуникативной культуры учащихся в условиях гуманизации образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2004. 183 с.</p>	<p>комунікативна культура особистості – комплекс сформованих знань і умінь у царині міжособистісного спілкування, які проявляються в ставленні до людей, в умінні контролювати та регулювати свою мовленнєву поведінку, грамотно аргументувати свою позицію, продуктивно співпрацювати за допомогою вербальних і невербальних засобів та способів спілкування.</p>
<p>Корніяка О. М. Психология коммуникативной культуры школяра: монографія. Київ: Міленіум, 2006. 336 с.</p>	<p>комунікативна культура – це морально зорієнтований засіб спілкування, що забезпечує афективно-інформаційний обмін між людьми, опосередковує їхню</p>

	взаємодію та взаємовплив, уможлиблює міжособистісне сприймання та взаєморозуміння (перцепцію); це більш-менш довершена готовність і спроможність особистості до спілкування з оточенням.
Барчій М. С., Фозекош А. В. Комуникативна культура як складова психологічної компетентності майбутніх психологів. <i>Вісник нац. ун-ту оборони України</i> , 2014. Вип. 4. С. 156–161.	комуникативна культура – це властивість її носія, яка дозволяє йому відтворювати засвоєні ним знання, цінності, моральні й етичні норми, проявляючи індивідуальні та особистісні якості, досягати конгруентного спілкування.
Сохань Л. В. Життєвий потенціал – інноваційний ресурс особистості як суб'єкта життя. <i>Українське суспільство 1994–2005. Динаміка соціальних змін</i> . Київ: ІС НАНУ, 2005. С. 322–331.	комуникативна культура – рівень опанування комуникативними процесами, коли індивід здатний розмежувати його найважливіші компоненти – взаємовідношення і взаємодію – й одночасно свідомо керувати кожним з них
Руденко Л. А. Формування комуникативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: монографія. Львів: Піраміда, 2015. 342 с.	комуникативна культура повною мірою включає сутнісні особистісні характеристики (здібності, знання, вміння, навички, ціннісні орієнтації, установки, особливості характеру) і є необхідною умовою успішної реалізації особистості, у тому числі в професійній сфері.
Митрова Н. О. Формирование коммуникативной культуры у студентов вуза в процессе их включения в социально ориентированную деятельность: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Майкопский гос. технологический ун-т. Майкоп, 2006. 27 с.	сукупність культуротворчих елементів, якими є: емоційна культура, або культура почуттів, як адекватне реагування на довкілля; культура мислення, що проявляється у вигляді специфічних форм пізнавальної діяльності, спрямованої на сприйняття і створення текстів, які відповідають задуму і правдиво показують дійсність; культура мовлення. Сукупність умінь і навичок, які забезпечують доброзичливу взаємодію людей, ефективне вирішення різноманітних завдань спілкування. Вона складається з комуникативної освіченості, що передбачає опанування психологічних та етичних знань (фактів, уявлень, понять, етичних законів, цінностей тощо), умінь, правил і нормативів у сфері спілкування, що

	виявляються в кругозорі, загальній ерудиції, здатності до позитивного мислення і пошуків виходу з ситуацій, що склалися, та комунікативної етики.
Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие для ВУЗов. Москва: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.	комунікативна культура – система знань зразків поведінки, прийнятих у суспільстві, а також уміння органічно їх реалізовувати в діловому емоційному спілкуванні.
Шишова Е. О. Развитие коммуникативной культуры будущего учителя в условиях двуязычия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. Казань, 2007. 29 с.	комунікативна культура – інтегративне, динамічне, структурно-рівневе утворення, представлене сукупністю потребово-мотиваційного, особистісного, рефлексивного, практико-дієвого компонентів та визначальний характер взаємодії суб'єктів на основі усвідомлення ними системи гуманістичних цінностей та змістів діалогічного спілкування.
Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Харків. держав. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 20 с.	комунікативна культура – це цілісне динамічне утворення, що забезпечує адаптацію та самореалізацію особистості в сучасному суспільстві. Її компоненти – мовленнєва культура та культура спілкування.
Колупаєва К. О. Особливості комунікативної культури особистості школяра. Режим доступу: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/24.pdf	комунікативна культура – це структурно-функціональна єдність комунікативних знань, якостей і вмінь людини, що мають для неї особистісний смисл, сприяючи досягненню життєвих цілей.
Гаврилюк А. А. Коммуникативный потенциал как основная составляющая культуры общения будущих учителей. <i>Педагогика высшей и средней школы</i> : Сб. науч. трудов / Гл. ред. Буряк В. К. Кривой Рог: КГПУ, 2004. Вып. 7. С. 41–46.	комунікативна культура – складне динамічне особистісне утворення, що показує соціально обумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, що забезпечують задоволення потреб самореалізації й спосіб досягнення цілей у спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності.

<p>Білоножко А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2008. 21 с.</p>	<p>комунікативна культура – сукупність спеціальних комунікативних якостей особистості, здібностей, знань, умінь, навичок, завдяки яким індивід запобігає виникненню психологічних труднощів, прогнозує результативність міжособистісної та професійної взаємодії. Комунікативна культура є проявом особистісної рефлексії, інтеріоризованим досвідом загальнолюдської культури, що й обумовлює індивідуальну своєрідність особистості; стимулом до самореалізації, адже опосередковує ставлення до життя, тобто, – це усвідомлений пошук себе, бажання і потреба у самовдосконаленні, ціннісне ставлення до свого життя і спільноти.</p>
<p>Тернопільська В. І. Теоретичні аспекти феномена «соціально-комунікативна культура». <i>Вісник Львівського університету</i>. 2007. Вип. 22. С. 44–50. Серія педагогічна.</p>	<p>соціально-комунікативна культура – певний ступінь єдності комунікативних і соціальних властивостей індивіда, що виявляється в його вмінні розв'язувати різноманітні життєві проблеми засобами спілкування, налагоджувати взаєностосунки на різних рівнях, здійснювати адекватну самореалізацію й адаптацію в сучасному суспільстві.</p>
<p>Домніч С. П. Соціокультурна комунікація: філософсько-антропологічний аналіз мовленнєвих практик у міжкультурній взаємодії: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: спец. 09.00.04 / Харківський нац. університет ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2015. 20 с.</p>	<p>комунікативна культура – це насамперед, уміння спілкуватися, зокрема і в стереотипних ситуаціях, що стосуються ділової сфери. Бувши соціокультурним феноменом та певною мірою підлягаючи тим самим законам, що й людська поведінка в цілому, мова є таким елементом людської поведінки, який має як вербальну, так і невербальну форми.</p>
<p>Пономаренко Л. А. Особливості формованості комунікативної культури у студентів СНУ ім. В. Даля. <i>Четырнадцатые Международные Далевские чтения – Режим доступу: http://snu.edu.ua/university_site_</i></p>	<p>комунікативна культура – це властивість її носія, яка дозволяє йому відтворювати засвоєні ним знання, цінності, моральні й етичні норми, проявляючи індивідуальні та особистісні якості, досягати конгруентного спілкування, а саме: репрезентування власних думок, ефективного сприйняття, розуміння партнерів по спілкуванню, їх</p>

manager/tinymce/uploadfiles/ontidal/14/028.pdf.	взаємодії та взаємовпливу, використовуючи вербальні та невербальні комунікативні уміння й навички.
Садова В. В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи: дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Криворізький держ. педагогічний ун-т. Кривий Ріг, 2000. 210 с.	комунікативна культура – динамічне особистісне утворення, що концентрує в собі мистецтво мовлення і слухання, об'єктивного сприйняття та правильного розуміння школяра, сприяє побудові гуманних взаємостосунків і досягненню ефективної взаємодії на основі спільних інтересів.
Барковський В. П. Формування комунікативної культури в майбутніх працівників кримінальної міліції: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Національна академія прикордонних військ України. Хмельницький, 2003. 18 с.	комунікативна культура – складне духовно-практичне утворення особистості, яке охоплює засвоєні соціальні норми та вимоги щодо професійного спілкування, розвинені психологічні механізми комунікативної взаємодії, набутий практичний досвід комунікативної діяльності.
Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз: автореф. дис. канд. філос. наук: спец. 09.00.03 / Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2000. 18 с.	комунікативна культура – специфічний прояв соціальної культури, що характеризується «людським виміром» суспільних і міжсуб'єктних відносин і має на меті взаємозбагачення індивідів різними засобами інформаційного обміну, розповсюдження позитивного життєвого досвіду спільного існування.
Яценко Е. М. Комунікативна культура особистості та структурні компоненти її формування у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. <i>Педагогічний дискурс</i> . 2012. Вип. 12. С. 369–373.	комунікативна культура – інтегративне особистісне утворення, яке включає знання про етикетні норми спілкування, систему вмотивованих, морально зорієнтованих комунікативних якостей і вмінь людини, які мають для неї особистісний сенс і регулюють поведінкові аспекти її комунікації з іншими людьми.

**Визначення компонентів у структурі комунікативної культури
в сучасних дослідженнях**

Автор, літературне джерело	Компоненти комунікативної культури
1	2
<p>Люріна Т., Молодиченко Н., Коваленко М. Формування комунікативної культури майбутніх педагогів. <i>Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка</i>, 2015. Вип. 2. С. 50–53.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – світоглядна складова: система поглядів, переконань, принципів, знань і цінностей, етичних і естетичних норм; – мотиваційна складова: мотиви комунікативної поведінки, комунікативні установки, професійна спрямованість; – власне комунікативна складова: комунікативні вміння і навички (вербальні, невербальні), культура і змістовність мовлення; – емоційно-вольова складова: емпатія, тактовність, витримка, толерантність, почуття гумору; – конструктивна складова: адекватне сприйняття і самооцінка, гнучкість, рефлексивні здібності, здатність прогнозувати розвиток взаємостосунків і взаємодії.
<p>Ковальчук Н. П. Комунікативна культура як умова вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. <i>Наукові записки Національного університету «Острозька академія»</i>. 2015. Вип. 57. С. 185–187. Серія: Філологічна.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Знання комунікативних норм і правил. 2. Знання індивідуальних особливостей учня. 3. Знання вчителем власних комунікативних особливостей. 4. Уміння володіти комунікативною ситуацією. 5. Ставлення до учня як до цінності. 6. Комунікативний ідеал, що визначає спосіб мислення і діяльність людини.
<p>Садовская В. С., Ремизов В. А. Основы коммуникативной культуры / общ. ред. Ремизова В. А. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. 206 с.</p>	<p>У структурі комунікативної культури виділяються інваріантний, технологічний і варіативний компоненти.</p> <p>Перший зображує аксіологічний напрям комунікативних процесів і основні цінності комунікативної культури: гуманістичну позицію, інтерес до людей, загальну культуру фахівця, морально-етичні норми, в тому числі професійні,</p>

	<p>естетичний компонент.</p> <p>Другий віддзеркалює операційний бік спілкування і ґрунтується на загальнотеоретичних знаннях з основ міжособистісної комунікації, психології спілкування, теорій формування особистості та її психологічних особливостей.</p> <p>Третій, варіативний компонент характеризує комунікативно значущі якості особистості: рефлексію комунікативної діяльності, гнучкість (оперативне творче мислення, що дозволяє орієнтуватися в непередбачених ситуаціях спілкування), емпатію, товариськість, емоційно-психологічну саморегуляцію, особистісну атракцію. Взаємодія цих трьох компонентів формує цілісну динамічну структуру комунікативної культури.</p>
<p>Руденский Е. В. Социальная психология: курс лекций. /отв. ред. Е. А. Яблокова. Москва: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. 221 с.</p>	<p>Комунікативна культура вчителя, як система його особистісних якостей, включає такі компоненти: творче мислення, культуру мовної дії, культуру самоналаштування на спілкування, культуру жестів і пластики рухів у ситуації спілкування, культуру сприйняття комунікативних дій співрозмовника, культуру емоцій та культуру комунікативних умінь.</p>
<p>Юрченко Н. В. Понятие коммуникативной культуры в научно-педагогической литературе. <i>Наука и образование: материалы VIII междунар. науч. конф.</i> 2010. С. 10–17.</p>	<p>У структурі комунікативної культури виділено три компоненти – аксіологічний, технологічний і творчий. Аксіологічний компонент зображує основні цінності особистості, що визначають характер її комунікативної культури. У технологічному відбивається операційний напрям професійного спілкування. Творчий компонент дозволяє відстежити динаміку розвитку і саморозвитку особистості в комунікативній діяльності.</p>
<p>Митрова Н. О. Формирование коммуникативной культуры у студентов вуза в процессе их включения в социально ориентированную деятельность: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 /</p>	<p>У структуру комунікативної культури включено три компоненти: когнітивно-мотиваційний, діяльнісний і риторичний.</p> <p>Перший передбачає розуміння сутності психологічної взаємодії, особливостей спілкування, уважне й доброзичливе ставлення до його учасників, прагнення до ідентифікації, емпатії та рефлексії в комунікативному процесі.</p> <p>Другий – гнучкість у спілкуванні, уміння спілкуватися під час спільної діяльності та</p>

<p>Майкопский гос. технологический ун-т. Майкоп, 2006. 27 с.</p>	<p>знаходити адекватний стиль спілкування. Ознаками третього, риторичного компонента, є аналіз комунікативних ситуацій, прагнення розвитку комунікативних якостей мовлення, його емоційність і виразність тощо.</p>
<p>Мудрик А. В. Общение в процессевоспитания: учеб. пособие для ВУЗов. Москва: Педагогическоеобществ оРоссии, 2001. 320 с.</p>	<p>У структуру комунікативної культури включено: – психологічні особливості особистості, що включають товариськість, емпатію, рефлексію комунікативної діяльності, саморегуляцію; – особливості мислення, які виражаються у відвертості, гнучкості, нестандартності асоціативного ряду та внутрішнього плану дій; – соціальні установки, що зумовлюють інтерес до самого процесу спілкування та співпраці, а не до результату; – сформованість комунікативних умінь.</p>
<p>Туркот Т. І. Зміст та структура комунікативної культури педагога. <i>Педагогіка вищої школи</i>. Електронний ресурс. – Режим доступу до документа: http://westudents.com.ua/glavy/50551-zmst-ta-struktura-komunkativno-kulturi-pedagoga.html.</p>	<p>У структуру комунікативної культури включено три напрями: аксіологічний (окреслення цінностей і професійних установок, на які орієнтується педагог у міжособистісному спілкуванні); особистісний (виявлення особистісних рис викладача, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації); діяльнісний (визначення обсягу знань педагога про культуру педагогічного спілкування й професійні комунікативні вміння, що дозволяють творчо реалізувати ці знання в педагогічній практиці).</p>
<p>Грейліх О. О. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача вищого навчального закладу. <i>Психолінгвістика</i>. 2012. Вип. 9. С.38–42.</p>	<p>Комунікативна культура має таку структуру: когнітивну, операційну, практично-дійову компетентності.</p>
<p>Колупаєва К. О. Особливості комунікативної культури особистості школяра / Режим доступу:</p>	<p>Структура комунікативної культури складається з чотирьохкомпонентної моделі: – мотиваційний компонент; – пізнавальний компонент; – вольовий компонент; – поведінковий (операційний) компонент.</p>

<p>http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/v_1/24.pdf</p>	<p>Ці компоненти складаються і розвиваються в особистості в ході її діяльності та спілкування з оточенням. Мотиваційний компонент (в ієрархії належить ключова роль) відіграє роль внутрішньої спонуки особистості до певних форм комунікативної активності.</p>
<p>Тернопільська В. Формування комунікативної культури старшокласників засобами телекомунікаційних проєктів. <i>Психолого-педагогічні проблеми сільської школи</i>: зб. наук. праць УДПУ ім. П. Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко та ін. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. Вип. 49. С. 110–117.</p>	<p>Комунікативна культура старшокласників репрезентується через опанування ними певним досвідом, що складається з п'яти компонентів:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ціннісний досвід: інтереси, ідеали, переконання, соціальні норми. Він орієнтує зусилля юнаків і дівчат на формування комунікативної культури (в нашому випадку він є вираженням комунікативного ідеалу й зразком вихованця з високим рівнем розвитку комунікативної культури). 2. Досвід рефлексії: співвідношення знань про свої можливості, самого себе з вимогами діяльності (у контексті нашого дослідження – з вимогами комунікативної діяльності). 3. Досвід звичайної активізації: адаптація до певної ситуації, спілкування, взаємодії, змін умов, орієнтація на визначені умови в досягненні успіху (допомагає пристосувати свої зусилля з метою розв'язання значущих завдань, зокрема, готовності до особистісного й життєвого самовизначення). 4. Операційний досвід: комунікативні уміння, а також уміння саморегуляції (об'єднання конкретних знарядь, перетворення ситуації та своїх можливостей). 5. Досвід співробітництва: формується у взаєминах і спілкуванні старшокласників з ровесниками, іншими людьми, сприяє об'єднанню зусиль, спільному вирішенню завдань та передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію. <p>Всі п'ять компонентів суб'єктивного досвіду складають цілісну систему життєвого досвіду старшокласника як суб'єкта взаємодії спілкування, життєвого самовизначення. Виокремлення цього індивідуального досвіду вихованцями є необхідною умовою виховання у них комунікативної культури.</p>
<p>Пономаренко Л. А. Особливості сформовано</p>	<p>Структура комунікативної культури майбутнього фахівця містить такі складові:</p>

стікомунікативної культури у студентів СНУ ім. В. Даля. *Четырнадцать Международные Далекие чтения* Режим доступу:
http://snu.edu.ua/university_site_manager/tinymce/uploadfiles/onti/dal/14/028.pdf.

– індивідуально-особистісну, компонентами якої є індивідуальні особливості особистості (темперамент, характер, здібності, інтелектуально-пізнавальна сфера, екстравертованість чи інтровертивність тощо) та її прижиттєві надбання (ідеали, установки, цінності, моральні якості, етичні норми);

– мотиваційно-вольову, яку утворюють потребово-мотиваційний компонент (потреби у пізнанні й самопізнанні, в оцінці інших людей, у спілкуванні, самоствердженні, самовдосконаленні, самовираженні; мотивація досягнення успіху й уникнення невдач; спрямованість особистості на своє «Я», на комунікативний контакт, на справу) та емоційно-вольовий компонент (самоконтроль, самовладання, емоційна стійкість, емоційна культура (культура прояву емоцій), уміння уникати конфлікту й ефективно виходити з нього);

– соціально-комунікативну, яка включає соціально-психологічний компонент (емпатія, сприйняття себе та інших, уміння бути потрібним, рефлексивність, усвідомлення соціальної ролі й манери поведінки, узгодженої з цією роллю) та індивідуально-комунікативний компонент (взаємозв'язок, взаєморозуміння; уміння встановлювати й підтримувати контакт, зворотний зв'язок; мовна компетентність, культура мислення і мовлення, мовленнєва активність; комунікативні знання, уміння та навички).

Зазначені складові взаємодоповнюють одна одну й впливають на якість комунікативної культури особистості.

Дослідження комунікативної культури в сучасних дисертаційних працях

Автор, літературне джерело	Анотація
1	2
<p>Білоножка А. В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00. 05 /Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2008. 27 с.</p>	<p>Комунікативна культура майбутнього юриста являє собою властивість особистості, що інтегрує комунікативні знання, цінності, досвід, реалізація яких дозволяє досягати взаєморозуміння між суб'єктами правоохоронної діяльності й вирізняє наступні компоненти: культура почуттів, культура мислення, культура мовлення й культура здоров'я. Комунікативна культура є основою цілісної професійної культури юристів.</p> <p>Найбільш загальними параметрами комунікативної культури й високої успішності розуміння тексту є: аналітичне мислення, чіткість, продуманість дій, послідовність переходів від одного етапу до іншого; креативність, дивергентність мислення, незалежність у судженнях, мотивація самоактуалізації; уява, вразливість, мрійливість; саморегуляція, спокійне обмірковування своїх дій, уміння прогнозувати події; емоційність, чутливість до довкілля; знакове мислення, перетворення інформації за допомогою умовиводів.</p> <p>Важливими показниками сформованості комунікативної культури юристів є впевненість щодо власної життєвої позиції, пріоритетне значення комунікативної, а також статусної, екзистенційної категорій як суттєвих життєвих смислів. Також показовим є той факт, що розвиненість техніки спілкування у юристів не завжди сприяє їх розумінню іншими.</p> <p>Цілісна система соціально-психологічних засобів формування комунікативних умінь, сприяє оформленню професійної ідентичності майбутніх юристів, смисложиттєвих орієнтувань, психологічної готовності до професійної комунікативної діяльності, а також розвитку комунікативних умінь, ціннісного ставлення до власної професії, людей, світу у майбутніх юристів, що в цілому створює умови становлення</p>

1	2
	<p>усталеного змістового орієнтування особистості на професійну юридичну культуру.</p> <p>Ключові слова: комунікативна культура, комунікативна діяльність, комунікативні уміння, майбутні юристи, становлення комунікативної культури.</p>
<p>Гончар Т. І. Формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.06 / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. Київ, 2003. 21 с.</p>	<p>Робота присвячена розробці та експериментальній апробації педагогічної моделі формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля. Дана модель включає такі складові: теоретична модель комунікативної культури як предмета педагогічного аналізу; педагогічні умови формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля; технологія проектування й реалізації відповідних культурно-дозвіллевих програм; методичні вимоги до реалізації кожного з етапів розробленої технології; діагностика ефективності дозвіллевих програм з формування комунікативної культури молодших школярів.</p> <p>На основі теоретичного аналізу доводиться, що комунікативна культура як предмет педагогічного дослідження може бути представлена ієрархічною моделлю, яка уможливорює впорядкування системи понять для опису предметного поля комунікативної культури та узагальнення результатів досліджень з даної проблеми. Показано можливості цієї моделі у розв'язанні педагогічних проблем, пов'язаних з формуванням комунікативної культури особистості.</p> <p>Обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної культури молодших школярів на трьох ієрархічно співвіднесених рівнях, пов'язаних: з педагогічним супроводом інкультурації; зі специфікою цієї інкультурації в умовах дозвілля; з віковими особистостями молодших школярів. Вибудовано технологію проектування дозвіллевих програм, яка включає 5 етапів: цільовий, критеріальний, проєктувальний, реалізаційний, діагностичний. Запропоновано методичку діагностики ефективності дозвіллевих програм, спрямованих на формування комунікативної культури молодших школярів.</p>

1	2
	<p>Ключові слова: культура, комунікація, комунікативна культура, комунікативна культура особистості, дозвілля, інкультурація, молодші школярі.</p>
<p>Зайцева А. В. Методична система формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова . Київ, 2018. 45 с.</p>	<p>У дисертації здійснено теоретичне узагальнення й запропоновано нове розв'язання проблеми формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва. Художньо-комунікативна культура майбутнього вчителя музики розглядається у дослідженні, як інтегративна якість, яка обумовлює його здатність до встановлення емоційно-психологічного контакту з учнем, перетворення художньо-навчальної взаємодії у культуротворчий процес, визначає вектор його гуманістичної спрямованості на усвідомлення, переосмислення й корекцію власного суб'єктивного розвитку та реалізації у процесі спілкування з мистецтвом унікального особистіснотворчого потенціалу учня. Визначено структуру художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музики, яка включає мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний та творчо-презентативний компоненти. Теоретичною основою дослідження виступає екзистенційно-рефлексивний підхід. Обґрунтовано методичну систему формування художньо-комунікативної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, що ґрунтується на впровадженні провідних наукових підходів (культурологічного, синергетичного, особистісноорієнтованого, діяльнісного, діалогічного, компетентнісного, аксіологічного, системного) і охоплює цільовий, теоретичний, змістовий, процесуально-методичний та оцінно-результативний складники. Експериментально підтверджено ефективність методичної системи формування художньо-комунікативної культури, доцільність її впровадження у практику підготовки майбутнього вчителя музики.</p> <p>Ключові слова: майбутній вчитель музики, художньо-комунікативна культура,</p>

1	2
	екзистенційно-рефлексивний підхід, експериментальна авторська модель методичної системи.
<p>Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури особистості школяра: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 41 с.</p>	<p>На підставі результатів психологічного дослідження розглянуто комунікативну культуру як складно організоване психологічне утворення особистості, що об'єднує у своїй змістовій структурі чотири основних компоненти: мотиваційний, пізнавальний, поведінковий (операційний) і вольовий. Теоретично обґрунтовано й експериментально підтверджено необхідність інтегративного підходу до виховання дитини як суб'єкта спілкування та розвитку її комунікативної культури. Акцентовано на проблемах розвитку школяра як особистості, зокрема, на становленні його мотиваційної сфери як підґрунтя формування соціально-комунікативних якостей і вмінь.</p>
<p>Козаченко Ю. С. Організаційно-педагогічні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США: автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2016. 22 с.</p>	<p>З'ясовано організаційно-педагогічні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії і США та можливості творчого використання елементів прогресивного американського та британського досвіду в контексті досліджуваної проблеми в Україні.</p> <p>Окреслено теоретичні основи та виокремлено історичні етапи розвитку організаційно-педагогічних основ формування комунікативної культури студентів медичних коледжів у Великій Британії та США. Схарактеризовано нормативні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США. Узагальнено змістові основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США. Виявлено процесуальні основи формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах Великої Британії та США. Визначено можливості творчого використання елементів прогресивного американського та британського досвіду щодо формування комунікативної культури студентів у медичних коледжах України.</p> <p>Ключові слова: формування комунікативної</p>

1	2
	культури, студент медичного коледжу, організаційно-педагогічні основи, нормативні основи, змістові основи, процесуальні основи, медичні коледжі, Велика Британія, США.
<p>Кухта І. В. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 22 с.</p>	<p>У дисертації науково обґрунтовано суть і структуру іншомовної комунікативної культури майбутніх фахівців туристичної сфери. Розкрито особливості та концептуальні підходи до формування ІКК, визначено критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномена.</p> <p>Створено й апробовано модель формування іншомовної комунікативної культури у процесі професійної підготовки. Визначено етапи (підготовчий, початковий, творчий) і педагогічні умови (організація оптимального комунікативного середовища в аудиторній і позааудиторній роботі; формування позитивної мотивації до опанування іншомовною комунікативною культурою; забезпечення професійної спрямованості змісту навчальної дисципліни «Іноземна мова»; використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій) її ефективної реалізації.</p> <p>Ключові слова: професійна підготовка, іншомовна комунікативна культура, міжкультурна комунікація, майбутній фахівець туристичної сфери, модель формування ІКК, педагогічні умови.</p>
<p>Руденко Л. А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського.</p>	<p>У дисертаційній роботі науково обґрунтовано й розроблено систему формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах, що ґрунтується на положеннях культурологічного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, синергетичного, діяльнісного та компетентнісного підходів, враховує структуру комунікативної культури кваліфікованих фахівців сфери послуг, тенденції розвитку сфери обслуговування як важливого сектора економіки країни.</p> <p>На основі науково-методологічного аналізу поняття комунікативної культури особистості з урахуванням особливостей професійної діяльності</p>

1	2
Вінниця, 2016. 42 с.	<p>фахівців сфери послуг і напрямів модернізації професійно-технічної освіти запропоновано шляхи формування комунікативної культури майбутніх фахівців цієї галузі як засобу особистісного та професійного зростання, вдосконалення фахової компетентності.</p> <p>Схарактеризовано дидактичні та психологічні аспекти розвитку комунікативного потенціалу фахівців сфери обслуговування; основні функції та структурні компоненти їхньої комунікативної культури; обґрунтовано й реалізовано педагогічні умови та розроблено модель системи формування комунікативної культури учнів у ПТНЗ; удосконалено методичні підходи до розв'язання поставленої проблеми.</p> <p>Доведено, що застосування авторської системи формування комунікативної культури у професійній підготовці, передусім упровадження спецкурсу «Основи комунікативної культури фахівців сфери обслуговування» та методики формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування, сприяють творчому особистісному і професійно-комунікативному розвитку учнів ПТНЗ у навчанні, підвищенню ефективності освітнього процесу та педагогічної взаємодії.</p> <p>Ключові слова: професійно-технічна освіта, сфера обслуговування, комунікативна культура, фахівець сфери обслуговування, компоненти комунікативної культури, особистісний розвиток учнів, професійно-комунікативна діяльність, система формування комунікативної культури.</p>
Татаріна І. О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 245 с.	<p>Досліджено проблему формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики; запропоновано систему завдань, спрямованих на формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики; розроблено дидактичну модель формування іншомовної комунікативної культури студентів.</p> <p>Ключові слова: педагогічне спілкування, іншомовна комунікативна культура, мовленнєва поведінка, педагогічна риторика, взаємодія.</p>

1	2
<p>Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.07/ Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2009. 41 с.</p>	<p>У дисертації здійснено дослідження теоретичних засад і сучасних підходів до виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності. Науково обґрунтовано сутність і структуру поняття «соціально-комунікативна культура учня», обґрунтовано систему виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності. Розкрито змістову структуру соціально-комунікативної культури в єдності когнітивного, емоційно-ціннісного, практичного компонентів, визначено критерії, показники та рівні сформованості цього інтегрального утворення учнів загальноосвітньої школи.</p> <p>Побудовано модель системи виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності, схарактеризовано взаємозв'язки між компонентами моделі; визначено педагогічні умови її реалізації; виокремлено технології виховання соціально-комунікативної культури учнів у позаурочній діяльності.</p> <p>Успішне виховання соціально-комунікативної культури можливе за умови впровадження у виховний процес змодельованих організаційно-педагогічних форм міжособистісної взаємодії, спілкування, які б через реальні переживання й пошукову діяльність спонукали школярів до свідомого виявлення ними соціально комунікативної культури у щоденній життєдіяльності; вироблення у педагогів техніки виховання соціально-комунікативної культури шляхом цілеспрямованої теоретичної та методичної підготовки, науково-методичного забезпечення виховного процесу.</p> <p>Ключові слова: соціально-комунікативна культура, культура, соціальний розвиток, комунікативна культура, модель виховання, система виховання, позаурочна діяльність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, педагогічні умови, молодший школяр, підліток, старшокласник.</p>

1	2
<p>Ясько О. М. Формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04/Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2017. 22 с.</p>	<p>На основі міждисциплінарного аналізу наукової літератури розкрито сутність феномену комунікативної культури вчителя іноземної мови, обґрунтовано й схарактеризовано її структурні компоненти; висвітлено особливості та педагогічний потенціал ресурсу Інтернет як засобу формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов; розроблено критерії та показники сформованості комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов і діагностовано вихідний рівень її сформованості в майбутніх учителів іноземних мов; змодельовано й експериментально перевірено педагогічну технологію формування комунікативної культури майбутніх учителів іноземних мов засобами ресурсу Інтернет у процесі фахової підготовки; розроблено та апробовано комплекс вправ формування комунікативної культури вчителів іноземних мов на основі використання ресурсу Інтернет.</p> <p>Ключові слова: майбутні вчителі іноземних мов, комунікативна культура, педагогічний потенціал ресурсу Інтернет, педагогічна технологія, комплекс вправ формування комунікативної культури вчителів іноземних мов.</p>
<p>Губа О. А. Соціально-педагогічні умови формування комунікативних якостей молодших школярів в аматорському театральному колективі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05/Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2008, 20 с.</p>	<p>У дисертації розглядається проблема формування та розвитку комунікативних якостей у дітей молодшого шкільного віку, досліджуються шляхи активізації цього процесу засобами аматорського театрального мистецтва. Здійснено аналіз наукової літератури з досліджуваної проблематики, визначено сутність комунікабельності, розглянуто взаємозв'язок понять «комунікація» та «спілкування», доведено важливість спілкування як одного з визначальних чинників формування особистості дитини, розкрито можливості аматорських театральних колективів для соціалізації молодших школярів, що мають комунікативні проблеми.</p> <p>Науково обґрунтовано критерії та рівні сформованості комунікативних якостей у дітей контрольних та експериментальних груп, визначено проблеми міжособистісних контактів у</p>

1	2
	<p>дітей молодшого шкільного віку на сучасному етапі.</p> <p>Запропоновано методикау проведення занять у дитячих аматорських театральних колективах, розроблено та впроваджено в освітній процес комплексну цільову програму на ігровій основі, що передбачає зняття м'язових та психологічних затисків, напрацювання навичок міжособистісного спілкування, зміцнення самооцінки, творчу самореалізацію та всебічний розвиток дитини.</p> <p>Здійснено експериментальну апробацію запропонованої методики, наведено дані, які підтверджують її ефективність.</p> <p>Ключові слова: молодші школярі, аматорський театр, комунікація, спілкування, коригувальний тренінг, комунікативні якості.</p>
<p>Щербина Д. В. Формування активної комунікативної позиції учнів основної школи засобами імітаційно-ігрового навчання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09/ Криворізькому державному педагогічному університеті. Кривий Ріг, 2009. 20 с.</p>	<p>Дисертація є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми формування активної комунікативної позиції учнів основної школи в процесі імітаційно-ігрового навчання.</p> <p>У роботі уточнено поняття «активна комунікативна позиція», виділено структуру цього складного особистісного утворення, визначено сутність і зміст активної комунікативної позиції підлітків. Вирізнено критерії, показники й рівні активності комунікативної позиції учнів; розроблено методикау діагностики наявного рівня сформованості активної комунікативної позиції школярів.</p> <p>Виявлено й перевірено ефективність сукупності дидактичних умов, які забезпечують результативне формування активної комунікативної позиції підлітків засобами імітаційно-ігрового навчання. Розроблено технологію формування досліджуваного особистісного утворення засобами імітаційно-ігрового навчання. Апробовано ефективність методичних рекомендацій учителям української мови та літератури щодо формування в учнів основної школи активної комунікативної позиції в процесі імітаційно-ігрового навчання.</p> <p>Ключові слова: позиція особистості, активна</p>

1	2
<p>Ольхова-Марчук Н. В. формування культури міжособистісних взаємин молодших школярів у процесі фізичного виховання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07/ Волинський національний університет імені Лесі Українки. Тернопіль, 2010. 20 с.</p>	<p>комунікативна позиція, комунікативна діяльність, підлітковий вік, імітаційно-ігрове навчання, дидактичні умови.</p> <p>Виявлено, що проблема формування культури міжособистісних взаємин потребує пошуку шляхів її розв'язання. Несприятливі умови проживання і виховання дітей у сім'ї, недоліки виховної роботи в школі негативно позначаються на підготовці молоді до життя в суспільстві. У таких умовах формування культури міжособистісних взаємин молодших школярів набуло особливого значення, стало предметом дослідження багатьох учених. Розроблено модель формування культури міжособистісних взаємин молодших школярів у процесі фізичного виховання, що містить: мету; завдання; принципи; зміст заходів у різних формах фізичного виховання, педагогічний контроль за результатами процесу з використанням трирівневого оцінювання показників емоційно-мотиваційного, інтелектуально-пізнавального й діяльнісно-поведінкового компонентів; педагогічні умови. Експериментальна перевірка педагогічних умов засвідчила їх високу ефективність у вирішенні поставлених завдань у порівнянні з чинною програмою.</p> <p>Ключові слова: культура міжособистісних взаємин; молодші школярі; фізичне виховання; модель формування культури міжособистісних взаємин, педагогічні умови формування культури міжособистісних взаємин.</p>
<p>Тадаєва А. В. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05/ Харківська державна академія культури. Старобільськ, 2016. 20 с.</p>	<p>За результатами аналізу наукової літератури розкрито сутність і структуру медіасоціалізації та надано її характеристику як складника процесу соціалізації школярів; дослідно-експериментальним шляхом виявлено особливості впливу медіа на процес соціалізації дітей молодшого шкільного віку у СІП. Теоретично обґрунтовано систему соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів у сучасному інформаційному просторі. Проаналізовано та схарактеризовано стан соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших</p>

1	2
	<p>школярів у СІП та його вплив на процес розвитку їхньої соціальної компетентності. Експериментально доведено ефективність системи соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації учнів початкових класів у сучасному інформаційному просторі як сукупності соціальних середовищ.</p> <p>Ключові слова: молодший школяр, соціалізація молодших школярів, соціальна компетентність, соціально-педагогічний супровід, сучасний інформаційний простір, медіасоціалізація, система соціально-педагогічного супроводу медіасоціалізації молодших школярів, соціальне середовище.</p>

Аналіз змістовних ліній та освітніх завдань навчальних дисциплін початкової школи

Навчальна дисципліна «Українська мова»

Відповідно до освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту початкової загальної освіти навчальний предмет «Українська мова» [404] будується за такими змістовими лініями:

– мовленнєва змістова лінія, яка передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу;

– мовна змістова лінія, яка сприяє розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних, стилістичних умінь;

– соціокультурна змістова лінія передбачає формування в учнів уявлення про мову як форму вияву культури українського народу, засіб створення творів мистецтва (художньої літератури); розширення уявлень про свою державу, культуру українського народу; засвоєння малих українських фольклорних форм, національних формул мовленнєвого етикету, етикетних правил спілкування; використання набутих знань і вмінь під час виконання соціальних ролей, спілкування з представниками різних вікових груп і статусів, вирішення навчальних і життєвих проблем;

– діяльнісна змістова лінія спрямована на формування в молодших школярів уміння вчитися, яке дає їм змогу докладати власних зусиль для досягнення результату, виконувати мисленнєві операції та практичні дії, володіти уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

Отже, представлена дисципліна передбачає виконання таких завдань – вироблення в учнів мотивації навчання української мови; засвоєння елементів мовної теорії; формування комунікативних умінь; гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання-розуміння, говоріння, читання і письма); формування мисленнєвих операцій: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення; опанування найважливіших функціональних складників мовної системи; соціокультурний розвиток особистості тощо.

Навчальна дисципліна «Літературне читання»

Зміст навчального курсу «Літературне читання» [245] спрямований на формування ключових компетентностей: уміння вчитися, загальнокультурної, комунікативної, інформаційної, у тому числі читацької компетентності як особистісно-діяльнісного інтегрованого результату взаємодії знань, умінь, навичок, індивідуального досвіду та ціннісних ставлень учнів, що набуваються у процесі реалізації усіх змістових ліній предмета:

– коло читання, сприяє формуванню знань про твори різних видів і жанрів з кращих надбань української та зарубіжної літератури (твори усної народної творчості – загадки, скоромовки, прислів'я, приказки, ігровий фольклор, казки, пісні, легенди, міфи; літературні казки українських і зарубіжних авторів; твори українських і зарубіжних письменників-класиків, які

ввійшли в коло дитячого читання; твори сучасної дитячої української та зарубіжної літератури; дитяча періодика: газети та журнали; довідкова література: словники, довідники, енциклопедії для дітей);

– формування й розвиток навички читання передбачає формування в учнів навички читання, яка характеризується злиттям технічної (спосіб читання, правильність, виразність, темп) й смислової (розуміння більшої частини слів у тексті, вжитих як у прямому, так і в переносному значеннях, змісту речень, смислових зв'язків між ними й частинами тексту, його фактичного змісту й основного смислу) її сторін.

– літературознавча пропедевтика передбачає ознайомлення школярів (на початковому рівні, практично) з окремими літературознавчими поняттями, необхідними їм під час аналізу та інтерпретації твору, формування найпростіших уявлень про сюжет і композицію твору (без уживання термінів), про художній образ-персонаж в епічному творі та художній образ – у ліричному, про деякі особливості жанрів художніх творів, засоби художньої виразності, авторську позицію (ставлення автора до зображуваних подій, до персонажів), тему та основну думку твору.

– досвід читацької діяльності сприяє розвитку уміння помічати особливості авторського вибору слів, засобів вираження емоцій, почуттів, ставлення до зображуваних подій, вчинків героїв; усвідомлення ролі засобів виразності у творі; створенню умови для розвитку в школярів здатності емоційно реагувати на зміст прочитаного (прослуханого) твору, виявляти й усвідомлювати свої почуття, умінь виразно читати, висловлювати власні оцінні судження, використовуючи адекватні мовленнєві засоби; формуванню в учнів умінь знаходити пізнавальну інформацію, визначати істотні ознаки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.

– робота з дитячою книжкою; робота з інформацією сприяє розширенню кола дитячого читання, формуванню читацької самостійності, розвитку інформаційної культури молодших школярів; розвитку продуктивних способів самостійного опрацювання змісту різних типів і видів дитячих книжок, у т.ч. значних за обсягом, довідкової літератури, дитячої періодики, а також умінь здійснювати пошук, добір, систематизацію, узагальнення навчально-пізнавальної інформації, користуючись засобами бібліотечно-бібліографічної допомоги, довідково-інформаційним апаратом книжки, а також Інтернет-ресурсами дитячої бібліотеки.

– розвиток творчої діяльності учнів на основі прочитаного задовольняє природну потребу дитини в емоційних переживаннях, створює передумови для самовираження особистості (словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, колективне та індивідуальне складання з допомогою учителя казок, віршів, лічилок, загадок тощо).

Отже, представлена дисципліна передбачає виконання таких завдань – формування в учнів повноцінних навичок: читання як базової у системі початкового навчання та слухання; ознайомлення учнів з дитячою літературою різної тематики та жанрів; формування у дітей соціальних, морально-етичних,

естетичних цінностей через зміст і художні образи літературних творів; формування у школярів умінь сприймати, розуміти, аналізувати й інтерпретувати літературні тексти різних видів з використанням літературознавчих понять, визначених програмою; розвиток мовлення учнів; формування умінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого); розвиток творчої літературної діяльності школярів; формування у школярів прийомів самостійної роботи з різними типами та видами дитячих книжок, довідковим матеріалом, умінь здійснювати пошук, добір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань; виховання потреби в систематичному читанні як засобів пізнання світу, самопізнання, загальнокультурного розвитку, естетичного задоволення.

Навчальна дисципліна «Я у світі»

На увагу заслуговує курс «Я у світі» [450], метою якого є формування здатності дитини на саморозвиток відповідно до своїх здібностей, інтересів і потреб; виховання молодшого школяра як громадянина України – вільної, демократичної, освіченої людини, здатної до незалежних моральних дій; формування навчальних вмінь і навичок та потреби в навчанні, а також здатності до практичного й творчого використання набутих знань; сприяння збагаченню духовного світу та моральної культури дитини, становленню її світогляду.

Зазначений курс спрямовується на соціалізацію особистості молодшого школяра та сприяє формуванню ключових компетентностей:

- соціальної (здатність налагоджувати взаємодію з іншими дітьми та дорослими, працювати в команді, знаходити порозуміння, запобігати конфліктам, приймати самостійні рішення, відповідати за їх наслідки для оточення, ціннісно ставитися до довкілля та своєї особистості);

- громадянської (усвідомлення своїх прав і обов'язків, використання моделей поведінки, які відповідають нормам моралі й права, здатність критично мислити, приймати рішення, виявляти громадянську позицію у ставленні до природи, до людей, до самого себе);

- загальнокультурної (здатність сприймати духовно-моральні основи життя людини, досягнення національної та світової культури, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності) опанувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації.

- уміння вчитися (здатність визначати мету своєї діяльності, проявляти зацікавленість до навчання, володіти навичками самоконтролю та самооцінки, набувати індивідуального досвіду самоорганізації, робити нескладні дослідження);

- інформаційно-комунікативної (вміння добувати, осмислювати, аналізувати та використовувати інформацію з різних джерел, користуватися різноманітною довідковою літературою, уміння здійснювати комунікацію у групі та в колективі).

Отже, вивчення навчальної дисципліни сприяє формуванню у молодших школярів уявлення про себе як особистість, розуміння своєї неповторності, цінності життя і здоров'ядля людини, сім'ї та родини, рідної мови, народних традицій і звичаїв, позитивного ставлення до національних цінностей українського народу та інших етносів і націй; виникненню стійкого відчуття належності до шкільної та місцевої громад, українського народу, європейської цивілізації та людства, позитивного ставлення до законів і атрибутів Української держави, почуття гордості за українців, які зробили вагомий внесок у розвиток української та світової спільнот; вихованню гуманної, соціально активної особистості, здатної усвідомлювати переваги чеснот, норм, установок та якостей, притаманних громадянину демократичного суспільства; опануванню способами діяльності та моделями поведінки, що відповідають чинному законодавству України, враховують інтереси та потреби громадян, передбачають повагу й взаєморозуміння між людьми; розвитку навичок взаємодії у колективі, суспільстві через активне спілкування з соціальним оточенням, накопичення досвіду комунікативної діяльності, толерантної поведінки, співпереживання й солідарності з іншими людьми; формуванню вміння самостійно приймати відповідальні рішення щодо власної моральної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях; випробування учнями себе у ролях громадянина України, члена шкільної громади, дитячого колективу, грамотного споживача та природокористувача, активного учасника соціальних, культурних, природоохоронних акцій, становлення навичок бажаної поведінки; утвердженню ціннісного ставлення до навколишнього світу та тривких мотивацій для здійснення позитивних вчинків.

Навчальна дисципліна «Мистецтво»

Зміст навчального предмета «Мистецтво» [269] спрямований на поліхудожнє виховання особистості, формування в учнів основ цілісної художньої картини світу. У його змісті інтегруються музична, образотворча та мистецько-синтетична змістові лінії.

Основна мета цього курсу полягає у формуванні в учнів комплексу ключових (якості особистості, що дають змогу ефективно брати участь у різноманітних сферах діяльності (загальнокультурна, соціальна, інформаційно-комунікативна тощо)), міжпредметних естетичних (здатність особистості виявляти естетичне ставлення до світу, естетично оцінювати предмети та явища у різних сферах життєдіяльності, що формується під час опанування різних видів мистецтва та їх взаємодії) і предметних мистецьких (здатність особистості до пізнавальної діяльності та творчого самовираження у певному виді мистецтва – музичному, образотворчому, театральному та ін., що, формується під час їх сприймання й практичного опанування) компетентностей, який забезпечить здатність до художньо-творчої самореалізації особистості.

Отже, зміст навчального предмета «Мистецтво» спрямований на поглиблення, інтеграцію знань, елементарних уявлень і понять про види та жанри мистецтва, особливості художньо-образної мови музичного та

візуального мистецтва у взаємозв'язках з синтетичними мистецтвами (хореографія, театр, кіно, цирк, мультиплікація); розширення художньо-естетичного досвіду, опанування елементарними художніми вміннями та навичками у процесі практичної діяльності; набуття початкового досвіду зі створення художніх образів у процесі власної елементарної творчості; виховання в учнів естетичного ставлення до дійсності та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва, художніх інтересів та естетичних смаків; елементарних світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій, розуміння учнями зв'язків мистецтва з природним і культурним середовищем, життєдіяльністю людини, сучасною технікою, засобами масової інформації; здатності сприймати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, висловлювати й аргументувати особистісне ставлення до них; потреби в художньо-естетичному самовдосконаленні відповідно до вікових можливостей; збагачення емоційно-почуттєвої сфери; розвиток загальних і спеціальних мистецьких здібностей; стимулювання художньо-образного мислення, проявів уяви та інтуїції, творчого потенціалу особистості.

**Мета та виховні досягнення виховної роботи
інтернатного закладу освіти (1-4 класи)**

Зміст виховної роботи	Мета	Виховні досягнення
1	2	3
<i>Ціннісне ставлення до себе</i>	Виховання ціннісного ставлення до життя, здорового способу життя.	Усвідомлення цінності людського життя, кожної людської особистості, уміння дотримуватись правил здорового способу життя (дотримання правил гігієни, рухового режиму, пристосування до змін навколишнього середовища, протидія хвороботворним чинникам, психічного здоров'я, розпізнавання прекрасного в оточенні та самій людині); безпеки власної життєдіяльності (розпізнавати та протидіяти факторам шкідливого впливу на здоров'я людини); здійснення самоконтролю, самооцінювання, саморегуляції; виявлення вольових рис особистості (вимогливість, відповідальність, самокритичність, самоповага, почуття гідності).
<i>Ціннісне ставлення до людей</i>	Виховання моральних якостей: чуйності; чесності; совісті; правдивості; працелюбності; справедливості; гідності; толерантності; милосердя; взаємодопомоги; товарищескості; співпереживання; щедрості; поваги до особистості.	Уміння та навички підтримки й збереження міжособистісної злагоди, запобігання та мирне розв'язування конфліктів; здатність враховувати думку товаришів, інших людей. Уміння оцінювати власні вчинки та вчинки інших людей, висловлювати оцінні судження.

1	2	3
Ціннісне ставлення до природи	Виховання елементів екологічної культури молодших школярів.	Уявлення про цілісність природи, місце людини в природі, розуміння необхідності гармонійного співіснування людини та природи, інтерес до пізнання природи; естетичні почуття до неї; прагнення берегти й примножувати її багатства; відповідально ставитись до природи; висловлювати оцінні судження про власне ставлення до об'єктів природи й поведінки людей.
Ціннісне ставлення до мистецтва	Виховання естетичного та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва; здатності сприймання художніх творів, інтересів; виховання художніх смаків, морально-естетичних ідеалів, потреб, почуттів.	Уявлення про мистецтво та засоби його виразності, інтерес до мистецтва, естетичні почуття, переживання, пов'язані зі сприйманням творів різних видів мистецтва; оцінювання власного ставлення до мистецтва; здійснення творчої діяльності у мистецькій сфері.
Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави	Виховання почуття любові до Батьківщини, її національних цінностей; повага прав людини (толерантність, миролюбність).	Усвідомлення приналежності до української держави та народу. Шанування історії та мови свого народу, країни. Почуття гордості та поваги до своїх батьків, роду, народу, місця, де народився. Знання культури свого народу та прагнення дотримання традицій. Розуміння правил взаємодії людей у сім'ї, суспільстві; безконфліктного прагнення проживання з іншими народами, виконання правил у житті.
Ціннісне ставлення до праці	Виховання працелюбності, поваги до праці, відповідальності за результати власної	Усвідомлення значущості праці в житті людини. Відповідальність за результати власної праці та праці інших. Прагнення і здатність

1	2	3
	<p>праці та праці інших, дбайливості та вимогливості до себе, охайності та обов'язковості, здатності до співпраці.</p> <p>Формування первинного економічного досвіду та соціалізації.</p> <p>Формування таких морально-психологічних якостей як ощадливість, економність, турботливість через участь дітей у різних видах діяльності.</p>	<p>співпрацювати в спільній діяльності.</p> <p>Виявлення вимогливості до себе, обов'язковості, охайності, дбайливості, дисциплінованості, старанності.</p> <p>Уявлення про різні види професій та особистісні якості, необхідні сучасному працівникові.</p> <p>Уміння оцінювати соціально-економічну ситуацію, орієнтуватися в економічних процесах, інтересів до економічної сфери життєдіяльності та вміння ставити мету, враховуючи власні можливості, сформовані знання та вміння.</p> <p>Наявність елементарних умінь та навичок, уміння приймати рішення та діяти відповідно до соціально-економічної ситуації, що склалася, готовність до варіативних дій у життєвих ситуаціях економічного вибору.</p>

Методика діагностики потреби педагогів у реалізації позиції соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів

(Модифікована методика визначення потреби в наданні педагогічної підтримки дитині молодшого шкільного віку (діагностика А. Григор'євої) [128])

Інструкція. Вчителю (вихователю) послідовно пред'являються для заповнення два опитувальні листи – №1 і №2. При цьому між пред'явленням листів дотримується інтервал (2-3 дні). Це робиться для того, щоб знизити можливу конформність відповідей, нейтралізувати можливі спроби «вгадати» «правильну» відповідь.

Опитувальний лист №1

Вашій увазі запропоновано перелік дій учителя (вихователя). Як Ви ставитеся до тієї чи тієї дії? Виберіть один з 4-х запропонованих варіантів відповіді та поставте будь-який знак («галочку», «хрестик» тощо) в одній з колонок навпроти кожного твердження.

Дії учителя-вихователя	Вважаю необхідним	Вважаю важливим	Вважаю необов'язковим	Вважаю непотрібним
1. Рівноправне спілкування з дітьми				
2. Прояв емпатії до дитини				
3. Прояв неодмінної довіри щодо можливостей і здібностей дитини				
4. Прийняття дитини як особистості, попри співвідношення її гідності та недоліків				
5. Оцінювання не особистості дитини, а її вчинків				
6. Відкрите пред'явлення дітям своїх моральних переконань, цінностей, інтересів				
7. Співпраця з дітьми в досягненні загальних цілей				
8. Створення виховних ситуацій в різних видах діяльності				
9. Створення ситуації успіху для кожної дитини				
10. Підтримка дитини як суб'єкта виховання та навчання				
11. Відмова від втручання в те, що діти вважають за краще робити самі				
12. Підтримка процесу самопізнання дитини				
13. Надання реальних можливостей для самореалізації та самовизначення дитини				

14. Ухвалення виховного впливу дітей на педагога				
15. Прояв постійного інтересу до справ і занять дитини				
16. Прояв інтересу до життя дитини в сім'ї				
1	2	3	4	5
17. Підтримка позитивної спрямованості сімейного виховання дитини				
18. Турбота про своє особистісне зростання, розвиток духовності				
19. Постійний самоаналіз своєї виховної діяльності				
20. Захист і підтримка дитини, яка опинилася в несприятливій соціальній ситуації				

Опитувальний лист №2

Вашій увазі запропоновано перелік дій учителя (вихователя). Як Ви у своїй роботі реалізуєте кожну з них? Виберіть один з 4-х запропонованих варіантів відповіді та поставте будь-який знак («галочку», «хрестик» тощо) в одній з колонок навпроти кожного твердження.

Дії учителя-вихователя	Роблю постійно	Роблю часто	Роблю зрідка	не роблю
1. Рівноправне спілкування з дітьми				
2. Прояв емпатії до дитини				
3. Прояв неодмінної довіри щодо можливостей і здібностей дитини				
4. Прийняття дитини як особистості, попри співвідношення її гідності та недоліків				
5. Оцінювання не особистості дитини, а її вчинків				
6. Відкрите пред'явлення дітям своїх моральних переконань, цінностей, інтересів				
7. Співпраця з дітьми в досягненні загальних цілей				
8. Створення виховних ситуацій в різних видах діяльності				
9. Створення ситуації успіху для кожної дитини				
10. Підтримка дитини як суб'єкта виховання та навчання				
11. Відмова від втручання в те, що діти вважають за краще робити самі				
12. Підтримка процесу самопізнання дитини				
13. Надання реальних можливостей для самореалізації та самовизначення дитини				
14. Ухвалення виховного впливу дітей на педагога				

15. Прояв постійного інтересу до справ і занять дитини				
16. Прояв інтересу до життя дитини в сім'ї				
17. Підтримка позитивної спрямованості сімейного виховання дитини				
1	2	3	4	5
18. Турбота про своє особистісне зростання, розвиток духовності				
19. Постійний самоаналіз своєї виховної діяльності				
20. Захист і підтримка дитини, яка опинилася в несприятливій соціальній ситуації				

Обробка результатів

Два опитувальні листи відповідають уявленню про позицію педагога як єдність свідомості та діяльності. Опитувальний лист №1 виявляє «потреби» учителя (вихователя), опитувальний лист №2 – «реальну діяльність».

Підрахунок результатів здійснюється наступним чином.

Лист №1 «накладається» на лист №2 і відзначаються лише збіги відповідей.

Далі підраховується, в якій колонці – першої, другої, третьої або четвертої найбільше збігів. «Лідуюча» колонка і показує потребу педагога в наданні дитині педагогічної підтримки.

Інтерпретація результатів

Високий рівень: найбільше збігів відповідей в 1-й колонці («вважаю за необхідне» – «роблю постійно»).

Оптимальний рівень: найбільше збігів у 2-й колонці («вважаю важливим» – «роблю часто»).

Базовий рівень: найбільше збігів в 3-й колонці («вважаю необов'язковим» – «роблю зрідка»).

Початковий рівень: найбільше збігів в 4-й колонці («вважаю непотрібним» – «не роблю»).

**Тест на виявлення рівня комунікативної культури
(за С. Знаменською) [178]**

Мета: виявити рівень сформованості комунікативної культури особистості.

Інструкція: Вам необхідно відповісти на 20 питань. Відповідайте тільки «так» чи «ні». Якщо Ваша відповідь на питання позитивна, то поставте знак «+», якщо негативна, то знак «-». Уявіть собі типові ситуації й не замислюйтесь над деталями. Не витрачайте багато часу на обдумування. Відповідайте швидко.

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Вам приємно постійно спілкуватися?
2. Чи довго Вас турбує почуття образи, завданої Вам кимось з Ваших товаришів?
3. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
4. Чи вірно, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за іншими заняттями, ніж з людьми?
5. Чи можете Ви стримати негативні емоції в суперечці?
6. Чи легко Ви встановлюєте контакт з людьми, значно старшими за віком?
7. Чи можете Ви довго слухати пізнавальну інформацію, якщо вона Вам емоційно нецікава?
8. Чи любите Ви слухати незнайомого співрозмовника?
9. Чи прагнете ви при нагоді познайомитися й поговорити з новою людиною?
10. Чи любите Ви слухати інформацію від малоприємного співрозмовника?
11. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
12. Чи дратує Вас оточення, і чи хочеться Вам побути на самоті?
13. Чи відчуваєте Ви труднощі при стримуванні негативних емоцій коли отримуєте неправдиву інформацію?
14. Чи відчуваєте Ви почуття утруднення, незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
15. Чи можете Ви розмовляти спокійним тоном, коли гніваєтесь?
16. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
17. Почуваєтесь невимушено, потрапивши в незнайому для Вас компанію?
18. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
19. Чи можете Ви відмовитися від спілкування, якщо передбачили афективну реакцію співрозмовника?
20. Чи часто Ви соромитесь, почуваєтесь ніяково при спілкуванні з малознайомими людьми?

Обробка результатів:

Рівень комунікативної культури визначається за сумою позитивних відповідей на питання 1,3,5,7,9,11,13,15,17,19 та сумою негативних відповідей на питання 2,4,6,8,10,12,14,16,18,20, поділеною на 20.

**Авторська методика «Що таке добре, що таке погано?»
(цикл індивідуальних бесід)**

Мета: визначення рівня сформованості уявлень дітей молодшого шкільного віку про моральні норми та правила міжособистісної взаємодії відповідно до змісту категорій «добро – зло», «дбайливість – неухважність», «правдивість – брехливість», «скромність – хвалькуватість» тощо.

Процедура виконання:

Для вирішення поставленої мети було використано цикл індивідуальних бесід за напрямками:

1. Питання до бесіди «Добро – Зло»:
 - Що таке «добро»?
 - Що таке «зло»?
 - Ти знаєш добру (злу) людину? Яка вона?
 - Що означає поступати по-доброму? (погано)
 - Ти робиш добрі вчинки? Які?
 - Як відрізнити «добро» від «зла»?
 - Який ти: добрий або злий? Чому?
2. Питання до бесіди «Дбайливість – неухважність»
 - Піклуватися про іншу людину – це добре або погано?
 - Що означає бути неухважним до іншої людини?
 - Як можна піклуватися про іншу людину?
 - Хто піклується про тебе? Хто до тебе відноситься неухважно?
 - Про кого піклуєшся ти? Як?
3. Питання до бесіди «Правдивість – брехливість»:
 - Тебе хто-небудь обманював? Хто і як?
 - Що таке «правда»?
 - Ти часто обманюєш? Це добре або погано?
 - Тобі вдається завжди говорити правду? Чому?
 - Кого ти останній раз обманув? Чому?
4. Питання до бесіди «Скромність – хвалькуватість»:
 - Яка це скромна людина?
 - Ти знаєш хвалькуватих людей? Вони тобі подобаються? Чому?
 - Ти скромний чи хвалькуватий? Чому?
 - Чим ти хвалишся? Ти добре або погано поступаєш?
 - З ким ти хотів дружити: з хвалькуватим або скромним хлопчиком (дівчинкою)?

АНКЕТА «Як спілкуватись?»

(адаптована методика О. Кузьмич [231])

Любі друзі! Дайте, будь ласка, відповіді на запропоновані нижче запитання. Перш ніж розпочати, ознайомтеся з інструкцією щодо виконання:

- 1) візьміть аркуш паперу (підписувати його не обов'язково);
- 2) поставте номер запитання;
- 3) уважно прослухайте запитання, яке прочитає вам учитель (якщо хтось не зрозумів запитання, зверніться до вчителя за роз'ясненням);
- 4) запишіть стисло відповідь;
- 5) в анкеті є такі запитання, які мають варіанти відповіді, вам потрібно записати літеру, під якою стоїть варіант відповіді, що відповідає вашій думці (перед тим, як це зробити, уважно прослухайте всі варіанти відповідей!).

Наприклад:

- Чим ти найбільше любиш займатись у вільний час?
 - а) розважатися з друзями;
 - б) займатись улюбленою справою (читати, малювати, співати тощо);
 - в) проводити його з дорослими.
- Якщо ви у вільний час, наприклад, любите розважатися з друзями більше, ніж проводити його з дорослими, чи займатись улюбленою справою, тоді записуйте у свій аркуш літеру а.

Не замислюйтеся над тим, яка з відповідей «добра» чи «погана». Головне, щоб вона була правдива. Дякуємо за допомогу!

1. Як ти думаєш, що називається мовленнєвим етикетом?
 - а) правила дорожнього руху;
 - б) правила ввічливості під час спілкування;
 - в) правила написання слів.
2. Які з наведених настанов є правилами ввічливості? Увага! Це запитання може мати декілька відповідей.
 - а) пиши в зошиті охайно і розбірливо;
 - б) зустрівши знайомого, завжди привітайся з ним;
 - в) ніколи не звертайся до інших на прізвиська;
 - г) можна перебивати співрозмовника, бути неуважним, кривлятися тощо.
3. Які з наведених рис характеру, на твою думку, властиві ввічливій людині? Увага! Це запитання може мати декілька відповідей.
 - а) чемність;
 - б) грубість;
 - в) доброзичливість;
 - г) почуття гумору.
4. Які слова ввічливості ти знаєш?
5. Спілкуючись з дорослими, ти зазвичай. Увага! Це запитання може мати декілька відповідей.
 - а) не дотримуюся хороших манер;

- б) намагаюся добирати такі слова, які б нікого не образили;
- в) відчуваючи свою провину, визнаю це й обов'язково прошу пробачення.

6. До кого ти звертаєшся на Ви? Увага! Це запитання може мати декілька відповідей.

- а) до однолітків;
- б) до незнайомих;
- в) до вихователів;
- г) до вчителів.

7. Як ти думаєш, чи образиться учитель (вихователь), якщо ти «чарівні слова» вимовиш з підвищеним голосом, похапцем, кривляючись? Дайте ствердну або заперечну відповідь:

- а) так;
- б) ні.

**Проблемні ситуації комунікативної взаємодії
(адаптована методика О. Кузьмич [231])**

Прочитай. Не поспішай, подумай, як би ти вчинив у тій чи тій ситуації. Біля правильної, на твою думку, відповіді постав галочку.

Ситуація 1. Після сніданку ти:

- а) встанеш зі словами: «Ой! Я вже запізнююся на урок»;
- б) скажеш: «Дякую, Валентині Петрівні (кухарю)».
- в) скажеш: «Дякую, усе було таке смачне!» – і убереш після себе посуд.

Ситуація 2. Недільного ранку тебе важко добудитися. Коли ти заходиш до їдальні, всі вже снідають. Твої дії:

- а) привітаєшся;
- б) скажеш: «Смачного!»;
- в) скажеш: «Доброго ранку! Смачного!»
- г) скажеш: «Дайте і мені сніданок!»

Ситуація 3. У кімнаті лежить хвора бабуся (чи хтось інший). Тобі дуже жарко та душно. Ти:

- а) відчиниш вікно, бо нема чим дихати;
- б) запитаєш: «Ви не будете проти, якщо я відчиню вікно?»

Ситуація 4. Так трапилося, що ти запізнився (запізнилася) на урок. Твої дії:

- а) буду чекати, коли урок закінчиться;
- б) зайду до класу й попрошу вибачення за своє запізнення;
- в) рвучко відчиню двері, сказавши похапцем «Драсте!», і, не дочекавшись відповіді вчителя, швиденько сяду за свою парту.

Ситуація 5. Ваша однокласниця (однокласник) приходять у новому светрі, який йому (їй) дуже личить. Ти:

- а) удаси, що не помітив (помітила) цього;
- б) скажеш: «Тобі дуже пасує!», «Ти такий (така) гарна!» тощо.
- в) скажеш: «У мене майже такий!»

Ситуація 6. Твій однокласник пригощає тебе дуже смачними тістечками. Ти:

- а) мовчки з'їси;
- б) скажеш: «Я вже такі їв, чи навіть смачніші!»;
- в) скажеш: «Дякую! Які смачні тістечка!»

Ситуація 7. Ти сидиш у тролейбусі, заходить старенька бабуся. Твої дії:

- а) удам, що не помічаю її, бо, здається, ще є вільні місця;

- б) звичайно, встану і мовчки поступлюсь їй місцем;
- в) встану, запропонувавши бабусі сісти: «Сідайте, будь ласка!»

Ситуація 8. Доїхавши маршруткою до потрібної зупинки, ти:

- а) мовчки вийдеш;
- б) скажеш: «Дякую!»

Ситуація 9. Ви їдете в переповненому людьми автобусі. Раптом водій різко загальмував і ти ненароком штовхнув іншого пасажирів. Твої дії:

- а) промовчиш;
- б) відвернешся й удаси, що це не ти;
- в) скористуєтесь виразом типу: «Вибачте, будь ласка, я не хотів (хотіла)», «Пробачте!» тощо.

Ситуація 10. Вам телефонують 3-й раз підряд, помиляючись номером. Ти:

- а) спокійно скажу: «На жаль, ви знову помилилися номером.»;
- б) скажу: «Скільки можна! Набирайте правильно номер!»

Методика «Емоційні обличчя»**(адаптована методика Н. Семаго, М. Семаго [348])**

Мета методики: оцінка можливості адекватного пізнання дитиною емоційного стану, точність і якість цього впізнання (тонкі емоційні диференціювання), можливість співвіднесення з особистими переживаннями дитини.

Як стимулювальний матеріал використовуються дві серії зображень емоційної експресії обличчя.

1-а серія (3 зображення) складається з контурних (схематичних) зображень облич.

У схематичному вигляді наводяться наступні емоційні вирази:

- 1) злість (гнів);
- 2) печаль (смуток);
- 3) радість.

2-а серія (14 зображень) містить у собі зображення конкретних облич дітей (хлопчиків і дівчаток: по 7 зображень відповідно). У методиці використовуються фотографії з наступними емоційними виразами:

- 1) явна радість;
- 2) страх;
- 3) сердитість;
- 4) привітність;
- 5) здивування;
- 6) образа;
- 7) задумливість.

Процедура проведення

Процедура проведення дослідження складається з трьох послідовних етапів:

1-й етап: пред'явлення для впізнання емоційних станів 1-ї серії зображень (схематичні зображення);

2-й етап: пред'явлення реальних фотографічних зображень (відповідно до статі дитини);

3-й етап: придумування історії з яким-небудь зображенням.

У процесі проведення 1-го етапу, крім стандартної інструкції, можливо використовувати систему навідних запитань. Останні залежать від особливостей стану та передбачуваного типу розвитку дитини, його віку, і тому питання повинні гнучко «модифікуватися» при проведенні обстеження.

Дитині пред'являються схематичні зображення облич, що розкладаються перед ним у випадковому порядку. Розкладка проводиться так, щоб усі зображення знаходилися в полі зору дитини.

Інструкція 1:»Подивися на ці обличчя і скажи, який настрій зображує кожне з них».

Якщо дитині незрозуміло слово «настрій», можна пояснити, що людині може бути добре чи погано. При цьому ні в якому разі не можна самому фахівцеві вербалізувати якийсь емоційний стан.

Після того як дитина назвала настрій «облич», необхідно змінити порядок карток або намалювати обличчя в іншому порядку й попросити її назвати «настрій» ще раз. Це робиться для того, щоб виключити або, принаймні, мінімізувати випадковість «попадання». У процесі називання дитиною емоційних станів схематичних зображень експериментатор повинен бути пасивним, тобто не перепитувати та не «перейменовувати», не дублювати висловлювання дитини, навіть якщо до цього «підштовхує» ситуація (тобто в ситуації, коли йому здається, що дитина розуміє і правильно вербалізує даний емоційний стан і тому можна самому «розкрити» його).

На 2-му етапі дитині пред'являються зображення 2-ї серії: реальні фотографії. При цьому пред'являються фотографії, відповідні статі дитини. Зміст зображень, пропонованих в такій послідовності, являє собою процес ускладнення ідентифікованих дитиною емоційних станів від досить простих «явна радість» до складних для впізнання: «здивування», «образа», «задумливість». Водночас завершальне пред'явлення зображення («задумливість») є досить нейтральним і позитивним.

Інструкція 2 (модифікується в залежності від статі дитини): «Тепер я тобі покажу інші зображення, фотографії тощо, на яких зображений хлопчик (дівчинка). Подивися на цю фотографію, як ти думаєш, який настрій у цього (цієї) хлопчика (дівчинки)?»

Після того як дитина назве цей настрій, необхідно запитати: «Чим міг бути викликаний такий настрій, чому в хлопчика (дівчинки) такий настрій?»

Зображення, як уже зазначалося, пред'являються в певній послідовності: так, щоб на початку та в кінці подавалися зображення позитивного емоційного стану. Порядок пред'явлення визначається чергуванням позитивно і негативно забарвлених емоційних станів дітей на фотографіях. З одного боку, це робиться для запобігання повторів і штампів в упізнанні емоцій; з іншого – подібна послідовність полегшує аналіз відповідей дитини вже в процесі самої процедури обстеження.

Після завершення показу всіх реальних зображень (2-й етап) можливе проведення безпосередньо проєктивної частини дослідження (3-й етап).

Дитині пропонується придумати розповідь за будь-яким з запропонованих раніше реальних зображень. Для цього реальні зображення розкладаються в тому ж порядку (зліва направо), як вони проводилися на 1-му етапі обстеження, або просто даються дитині в руки з пропозицією розкласти їх самому.

Інструкція 3:»Подивися знову на ці картинки. Вибери одну з них, яка тобі більше подобається, і спробуй придумати розповідь про те, що могло викликати такий настрій хлопчика (відповідно – дівчинки)».

Якщо дитині складно відразу виконати це завдання, можна запропонувати пряме запитання – свого роду навчальну допомогу. «Згадай, коли у тебе був такий настрій і що його викликало?»

Якщо виникає бажання розповісти про два зображення, необхідно, щоб спочатку дитина придумала історію з однією (першою, яку вона вибрала), а лише потім з іншою фотографією. При нав'язливому бажанні придумати розповідь з великою кількістю зображень слід зазначити цей факт, але обмежитися двома фотографіями.

Якщо виникають труднощі вибору зображення для складання розповіді експериментатор ні в якому разі не повинен давати будь-які підказки дитині. Вибирати зображення повинна тільки вона сама.

Аналізовані показники:

- адекватність оцінки емоційного стану, як по «знаку», так і по силі;
- яскравість емоційних образів (емоційна зарядженість, що включає відповідну мімічну експресію самої дитини);
- рівень диференціювання емоційних проявів і адекватність володіння відповідним словником;

- інертність, застрявання або гнучкість у сприйнятті емоційного стану;
- власне «словник емоцій» у зіставленні з активним словниковим запасом дитини, її віком та особливостями афективного реагування;
- виявлення «конфліктних» зон, пов'язаних з емоційними негараздами;
- особливості сформованості системи базової афективної регуляції.

Аналіз результатів

Слід зазначити, що власне впізнання емоційних зображень облич, зокрема найбільш яскравих і конкретних, не викликає ускладнень у дітей.

В історіях, які продукуються дитиною й аналізованих з позицій класичного проєктивного трактування, крім вищенаведених показників, необхідно зазначити:

- основну фабулу історії;
- її основну емоційну забарвленість;
- можливі ідентифікації (як позитивні, так і негативні);
- прийняття на себе провини або звинувачення (бажано ідентифікувати ситуацію, в якій відбувається таке прийняття);
- фінальну частину історії – її розв'язку.

На основі цього (з безпосереднім включенням уточнювальних запитань експериментатора) має бути проведено узагальнення вигаданої історії.

В обов'язковому порядку повинна бути врахована емоційна адекватність або неадекватність як власного емоційного стану дитини в процесі усвідомлення емоційної експресії зображень, так і опису пред'явлених зображень. Важливим аспектом аналізу є узгодженість або, навпаки, неузгодженість емоційної адекватності/неадекватності в умовах пред'явлення фотографічних (реальних) або абстрактних (контурних) зображень.

Методика визначення рівня домагань дитини на відповідність свого морального Я етичним нормам комунікативної взаємодії.

Мета: виявити рівень знання дитиною норм комунікативної взаємодії; визначити ступінь рефлексії на соціальні очікування дорослого.

Організація: Дана методика містить у собі елементи проєктивної методики, обстеження проводиться індивідуально з кожною дитиною. Дитині пропонують пари абсолютно однакових іграшок, які зображують різних тварин. Дитині кажуть, що одна з цих тварин належить їй, а значить, любить її й наслідує. Потім дорослий по черзі вказує на кожну тварину, описує її поведінку та просить дитину сказати яка з цих тварин її(зручно правою рукою пропонувати іграшку – носія норми, а лівою – антинорми).

Інструкція:

1. Дитині дають дві іграшкові собаки. Ця собачка дуже хотіла погратися. Але вона побачила, як плаче дитина, підійшла та заспокоїла її. Ця собачка теж дуже хотіла гратися. Вона теж побачила, як плаче дитина, але не звернула на це уваги, стала гратися далі. Яка з цих собак твоя?

2. Це слоненя гуляло та побачило, що з вікна на нього дивиться засмучений малюк і слонику теж стало сумно. А це слоненя також гуляло й побачило засмученого малюка, але не звернуло на нього уваги. Яке слоненя твоє?

3. Марійці подарували нову ляльку. Їжаку дуже сподобалась нова лялька Марійки та він радів разом з нею. Іншому їжаку теж сподобалась нова лялька Марійки, але він сердився на те, що у нього немає такої ляльки та хотів, щоб ця лялька зламалась.

4. Це курча бігало по лузі та знайшло багато зерен. Йому дуже хотілося їсти, воно апетитно стало клювати. Аж раптом воно побачило, що на нього зі задрістю дивиться інше маленьке курча – його друг. Воно запропонувало йому клювати зерна разом. А це курча відвернулося, удавши, що нічого не бачить і продовжувало клювати далі. Яке курча твоє?

Виконання завдань не вимагає вербальних відповідей. Дитина вказує на одну з запропонованих тварин.

Отримані результати виявляють рівень моральних домагань дитини. Виявлення рівня моральних домагань дає достатню характеристику особистості, індивідуальні стереотипи вибору в моральній сфері комунікативної діяльності, бажаний рівень самооцінки своїх моральних якостей.

**Метод експертної оцінки комунікативного розвитку дитини
(А. Самохвалова)**

Для оцінки рівня розвитку кожного комунікативного показника експертами використовується п'ятибальна шкала (5 – «часто», 4 – «як правило», 3 – «іноді», 2 – «рідко», 1 – «ніколи»).

Результати оцінки всіх експертів за кожним показником підсумовуються, а потім вираховується середній бал, що показує актуальний рівень розвитку того чи того показника комунікативного потенціалу дитини.

У таблиці 1 представлений протокол спостереження, в який експерти заносять оцінки за кожним показником комунікативного розвитку дитини, що виявляється в типових комунікативних ситуаціях.

Рівень розвитку кожного комунікативного показника дитини визначається за такими нормами:

- 5-й рівень – дуже високий (30-35 балів);
- 4-й рівень – високий (25-30 балів);
- 3-й рівень – середній (20-25 балів);
- 2-й рівень – низький (15-20 балів);
- 1-й рівень – дуже низький (нижче 15 балів).

Таблиця 1

Особливості комунікативного розвитку дитини

Показник комунікативного розвитку	Діяльність в режимні моменти		Організована діяльність		Вільна діяльність	
	Д-д	Д-в	Д-д	Д-в	Д-д	Д-в
1. Легко йде на контакт						
2. Відгукується на прохання і реагує на зауваження						
3. Діє спільно						
4. Чи може надати допомогу і приймає її від інших						
5. Виявляє емпатію						
6. Вміє планувати спілкування						
7. Діє адекватно						

ситуації						
8. Виявляє ініціативу						
1	2	3	4	5	6	7
9. Контролює свою поведінку						
10. Прагне владнати конфлікт						
11. Уникає агресивних проявів						
12. Вміє переконувати						
13. Використовує різноманітні вербальні та невербальні засоби спілкування						
14. Аналізує підсумки спілкування						
15. Бачить і визнає свої помилки						
16. Виправляє помилки в наступних комунікаціях						

Умовні позначення:

Д-в – взаємодія «дитина – вихователь (учитель)»;

Д-д – взаємодія «дитина – одноліток».

Правила та норми мовленнєвого етикету

Питання до бесіди:

1. Ти вранці приходиш до школи. Яке перше слово вимовляєш при зустрічі з учителем, однокласниками?
2. Ти посварився зі своїм кращим другом. Сварка відбулася з твоєї вини. Які слова примирення ти використовуватимеш?
3. Наближається день народження твого вчителя (вихователя). Які найдобріші слова поздоровлення ти приготуєш?
4. Збираючись на прогулянку, ти не можеш самотійно одягнутись. З якими словами про допомогу ти звернешся до вихователя?
5. Твій друг добре виступив на святі. Як ти похвалиш його?
6. До вашого класу прийшла незнайома людина. Що ти робитимеш в цій ситуації?
7. Твій друг поділився з тобою іграшкою (цукеркою, підручником тощо). Як ти йому подякуєш?
8. Твій однокласник розмовляє з учителем (вихователем) про дуже важливу справу. У цей момент тобі потрібно сказати, щось дуже термінове. Що ти робитимеш?
9. Однокласник ненавмисно упустив олівець і не помітив цього. Як потрібно вчинити?
10. Що ти говориш, йдучи зі школи?

**Методика діагностики неконструктивної поведінки дітей
(М. Вайнер) [87]**

Таблиця 1

Показники неконструктивної поведінки дитини

П.І. дитини _____		Вік _____		Дата _____	
№	Характеристика поведінки	твердження			
		Так	Ні		
1.	Злякано озирається				
2.	Продовжує займатися своєю справою навіть після зауваження				
3	Нетерплячий, вигукує, перебиває				
4	Претендує на головні ролі				
5	Неохайний зовнішній вигляд				
6	Б'ється з однолітками, кусається				
7	Беззаперечно слідує інструкціям, виконує прохання				
8	Сперечається, насилу домовляється, погоджується				
9	Не доводить розпочату справу до кінця				
10	Вимагає до себе постійної уваги				
11	Не в змозі підтримувати порядок				
12	Обзиває однолітків, грубить дорослим				
13	Говорить тихо і мало				
14	Свариться, конфліктує з однолітками				
15	Схильний до швидкої та частоті зміни настрою				
16	Кривляється, робить з себе блазня				
17	Спізнюється				
18	Задирає однолітків, провокує у них агресивну поведінку				
19	Не проявляє ініціативи, пасивний, не ставить питань				
20	Уразливий, схильний до безпричинних сліз				
21	Говорить швидко і багато				
22	Любить наказувати іншим дітям, керувати ними				
23	Не тримає обіцянки, забуває про доручення				
24	Плюється в стані роздратування				
25	Не впевнений в собі				
26	Важко визнає свої помилки				
27	Рухається неспокійно: крутиться, робить непотрібні рухи руками й ногами				
28	Болісно переживає поразки, невдачі				
29	Порушує правила поведінки та правила гри по				

	«забудькуватості»		
1	2	3	4
30	Прагне робити багато назло		
31	Цурається колективних ігор та завдань		
32	Звинувачує у своїх невдачах інших		
33	Непосидючий		
34	Схильний до хвастощів		
35	Неправильно тлумачить правила спільної діяльності: дотримуючись одного, порушує інше		
36	Ламає, кидає, псує навчальне приладдя та ігрові атрибути		
37	Уникає головних ролей в іграх або навчальних ситуаціях		
38	Домагається свого капризами		
39	Постійно відволікається		
40	Не йде на поступки й компроміси		
41	Регулярно й цілеспрямовано порушує правила		
42	Замахується на однолітків		

Таблиця 2

Основні форми неконструктивної поведінки дитини

П.І. дитини	Вік	Дата
Тип поведінки	Номера характеристик	Бал
Конформна	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37	
Протестна	2, 8, 14, 20, 26, 32, 38	
Імпульсивна	3, 9, 15, 21, 27, 33, 39	
Демонстративна	4, 10, 16, 22, 28, 34, 40	
Недисциплінована	5, 11, 17, 23, 29, 35, 41	
Агресивна	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42	

Якщо за будь-якого типу неконструктивної поведінки з семи характеристик відзначені чотири й більше (тобто в сумі виходить 12-21 бал), слід зробити висновок, що даний тип поведінки притаманний дитині. Відповідно якщо з семи характеристик відзначені три та менше (сумарно 3-9 балів), то робиться висновок про те, що даний тип неконструктивної поведінки не притаманний дитині.

Експертне опитування педагогів

Виявивши властиві дитині форми неконструктивної поведінки слід зрозуміти, чи потребує вона психокорекційної роботи чи певні неконструктивні моделі поведінки ситуативні, тому дитина сама може з часом від них відмовитись. Для цього доцільно кожен виявлений у дитини тип неконструктивної поведінки оцінити за допомогою наступних критеріїв:

- частота такої поведінки;
- тривалість його проявів у поведінковому репертуарі дитини;
- ступінь важкості наслідків неконструктивної поведінки;
- ситуаційна специфічність такої поведінки.

Частота неконструктивної поведінки показує, наскільки часто дитина вдається до такої поведінки. У кожному конкретному випадку частотність може бути різною, тому для більшої точності та об'єктивності використовується наступна градація:

- кілька разів на день – 5 балів;
- один раз у день – 4 бали;
- кілька разів на тиждень – 3 бали;
- один раз на тиждень – 2 бали;
- один раз на місяць і рідше – 1 бал.

Відповідний бал заноситься у таблицю 2 в графу «Частота».

Тривалість – критерій часу, який вказує на те, як давно неконструктивна поведінка з'явилася та як довго присутня в репертуарі дитини:

- 1 рік і довше – 5 балів;
- 0,5 року – 4 бали;
- 2-3 місяці – 3 бали;
- 3-4 тижні – 2 бали;
- кілька днів – 1 бал.

Відповідний бал заноситься в таблицю 2 в графу «Тривалість».

Ступінь тяжкості свідчить про те, наскільки негативний вплив неконструктивної поведінки на загальний розвиток дитини та до яких небажаних наслідків це призводить:

- знижується продуктивність на заняттях;
- проявляються негативні якості особистості, риси характеру;
- погіршується фізичне самопочуття, виникають проблеми зі здоров'ям;
- не складаються взаємини з однолітками;
- загострюються конфліктні взаємини з дорослими.

Кожен параметр оцінюється в 1 бал. Сумарний бал (від 1 до 5) заноситься в таблицю 2 у графу «Ступінь». Відповідно чим вище бал, тим більш руйнівними виявляються наслідки неконструктивної поведінки дитини.

Ситуаційна специфічність виникнення неконструктивної поведінки показує ступінь залежності поведінки дитини від особливостей ситуації взаємодії. Варіанти її можуть бути наступними:

- поведінка дитини від ситуації не залежить – 5 балів;
- поведінка виникає в кількох схожих ситуаціях – 3 бали;
- поведінка виникає завжди в одній і тій же ситуації – 1 бал.

Відповідний бал заноситься в таблицю 2 в графу «Ситуаційна специфічність».

Заповнивши таблицю, психолог аналізує комбінацію всіх вищеназваних критеріїв, підраховує сумарний бал та інтерпретує отримані результати (табл. 3).

Таблиця 3

Критерії оцінки неконструктивної поведінки дитини

П.І. дитини	Вік			Дата
Тип неконструктивної поведінки	Критерії оцінки			
	Частота	Тривалість	Ступінь	Ситуаційна специфічність
конформна				
протестна				
імпульсивна				
демонстративна				
недисциплінована				
агресивна				

Інтерпретація:

1. Якщо вираженість якого-небудь типу неконструктивної поведінки надмірно висока й оцінюється в 15-20 балів, то дитині терміново необхідна кваліфікована психолого-педагогічна допомога, спрямована на комплексну корекцію моделей неконструктивної поведінки.

2. Якщо вираженість якого-небудь типу неконструктивної поведінки відповідає середньому рівню та оцінюється в 10-14 балів, то дитину доцільно включити в корекційну роботу, оскільки вона вже знаходиться в групі ризику і велика ймовірність, що неконструктивна поведінка може закріпитися, якщо не будуть прийняті своєчасні заходи.

3. Якщо вираженість якого-небудь типу неконструктивної поведінки відповідає низькому рівню та оцінюється в 4-9 балів, то швидше за все вона є тимчасовою – віковою (криза 7 років) або ситуативною (дитина перейшла в новий дитячий садок, у нову школу, поміняла місце проживання, зламалася улюблена іграшка тощо). Перш ніж залучати таких дітей в корекційну роботу, пропонувати цілеспрямовану психологічну допомогу, необхідно створити їм комфортні умови та продовжувати при цьому уважно спостерігати за динамікою їх поведінки.

ПРОГРАМА ТРЕНІНГУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ «КРАЇНА РОЗУМІННЯ»

Заняття 1.

ЦІ РІЗНІ, РІЗНІ ЛЮДИ.

Мета: Розвиток уваги до навколишніх людей.

1. Давайте познайомимось

Дозволяє учасникам познайомитись один з одним, звикнути, адаптуватися в новому середовищі.

Вправа проводиться у колі. Кожен учасник називає своє ім'я (якщо хоче, то щось розповідає про себе, своє ім'я).

2. Снігова куля

Сприяє запам'ятовуванню імен усіх учасників групи, продовжує знайомство.

Перший учасник (наприклад, зліва від ведучого) називає своє ім'я. Наступний повторює його, потім називає своє. Третій учасник повторює два імені та називає своє. І так по колу. Вправа закінчується, коли перший учасник називає на імена усю групу.

3. Моє ім'я

Сприяє створенню комфортного оточення для кожного учасника.

Кожен учасник розповідає по колу про те, яке звучання його імені йому більше подобається (Олена, Оленка), і яке не подобається. Як він хоче, щоб його називали у групі.

Після цієї вправи можна знову повторити, кого як будуть тепер називати у групі (Олена чи Оленка).

4. Нумо познайоммося

Вправа продовжує знайомство, створює психологічно невибагливу атмосферу.

На початку вправи говориться про різні засоби привітання (реальні та жартівливі). Дітям пропонується привітатися плечем, спиною, рукою, носом, щогою, вигадати свій власний незвичайний спосіб привітання для сьогоднішнього заняття й привітання їм. (Для кожного наступного заняття пригадується новий, раніше не використаний спосіб привітання!).

5. Підніміться всі ті, хто...

Вправа спрямована на розвиток уваги, спостережливості, а також продовження групового знайомства.

Ведучій дає завдання:

1. Підніміться всі ті, хто...

- любить бігати;
- радіє гарній погоді;
- має молодшу сестру;
- любить дарувати квіти і т.п.

Якщо є бажання, роль ведучого можуть виконувати діти.

Після закінчення вправи дітям ставлять питання, які підбивають підсумок гри:

- Зараз ми подивимось, хто в нашій групі був найуважнішим.
- Хто з дітей запам'ятав, хто в нашій групі любить солодке?
- У кого є молодша сестра? тощо.

Потім питання ускладнюються (включають до себе дві змінні):

- Хто в нашій групі любить солодке і має молодшу сестру?

Кожне питання адресується конкретній дитині, якщо вона не може відповісти сама їй допомагає група.

6. Описання друга

Розвиток уважності та вміння описувати те, що бачив, продовження знайомства.

Вправа виконується у парах (одночасно усіма учасниками).

Діти стоять спиною один до одного йпо черзі описують зачіску, одяг і обличчя свого партнера.

Потім описування порівнюється з оригіналом і робиться висновок про те, наскільки дитина мала рацію.

7. Що змінилось

Розвиток уваги та спостережливості, необхідних для ефективного спілкування.

Кожна дитина по черзі стає ведучою. Ведучій виходить з кімнати. За цей час у групі відбуваються деякі зміни в одязі, зачісці дітях. Можна пересісти на інше місце (але не більше двох-трьох змін, всі вироблені зміни повинні бути помітні).

Завдання ведучого правильно визначити які зміни було виконано.

8. Прощання

Закінчуються всі дні тренінгу одним тим самим прощанням. Ця процедура єдиного прощання об'єднує дітей і зв'язує всі дні тренінгу в єдину програму.

У перший день тренінгу дітям пропонується виробити єдиний для всіх днів ритуал прощання, що повинен містити в собі взаємодію.

Заняття 2.

РОЗУМІЮ ІНШИХ - РОЗУМІЮ СЕБЕ.

Мета: розвиток умінь слухати співрозмовника, спостережливості та уваги до почуттів інших людей.

1. Давайте привітаймося.

Кожне заняття починається з нового привітання, того, яким не віталися на попередньому занятті. Вправа продовжує знайомство, створює психологічно комфортну атмосферу.

2. Як ти себе почуваш?

Розвиток уваги, емпатії, умінь відчувати настрій іншого. Вправа виконується по колу. Кожна дитина уважно дивиться на свого сусіда з ліва й намагається здогадатися, як той себе відчуває, розповідає про це.

Дитина, стан якої описується, слухає і потім погоджується зі сказаним, чи не погоджується, доповнює.

3. Мій настрій.

Розвиток умінь описувати свій настрій, розповідати про настрій інших, розвиток емпатії.

Дітям пропонується розповісти іншим про свій настрій: його можна намалювати, можна порівняти з будь-яким кольором, твариною, станом, можна показати його в русі - все залежить від фантазії та побажання дитини.

4. Подарунок на всіх (Квітка-семибарвиця).

Розвиток почуття колективу, вміння товаришувати, робити правильний вибір, співпрацювати з однолітками.

Дітям дається завдання: «Якби ти був чарівником і міг творити дива, то що б ти подарував зараз нам усім?».

Або: «Якби у нас була квітка-семибарвиця, яке бажання ти б загадав?». Кожна дитина загадує одне бажання, відірвавши від загальної квітки одну пелюстку.

Лети, лети пелюстка, через захід і схід,

Через північ, через південь, повертайся, зробивши коло.

Тільки торкнешся ти землі, бути по-моєму вели.

5. Портрет найкращого друга.

Розвиток аналізу та самоаналізу.

Дітям дається завдання намалювати портрет свого найкращого друга. Потім проводиться бесіда:

- Кого ти вважаєш своїм найкращим другом?
- Якими якостями володіє ця людина?
- Чи прагнете ви, щоб вас вважали гарним другом?

– Що для цього треба зробити, як себе поводити?

У ході загального обміркування формулюються правила радісного спілкування, які малюють в доступній для дітей схематичній формі, або ж записують їх на аркуші ватману літерами друку (якщо діти вже вміють читати). Наприклад:

- Допомагай друзям;
- Поділись з ними, вчися грати та займатися разом;
- Зупини друга, якщо він робить щось погане. Скажи йому, якщо він неправий:
- Не сварись, не сперечайся по дрібницях; грай зі всіма дружно;
- Не заздри;
- Якщо поступив погано, не бійся зізнатися в цьому, вибачся;
- Спокійно приймай поради й допомогу інших дітей;
- Не радій, коли хтось програє. Якщо можеш, допоможи йому;
- Якщо програв сам, не зривай злість на інших, може бути так, що ти виграєш наступного разу.

6. Прощання.

Закінчуються всі дні тренінгу одним і тим самим прощанням. Ця процедура єдиного прощання об'єднує дітей і зв'язує всі дні тренінгу у єдину програму.

Заняття 3.

ЧАРІВНІ ЗАСОБИ РОЗУМІННЯ: ІНТОНАЦІЯ

Мета: знайомство з інтонуванням мови: розвиток уваги, співчуття, уважності до всіх дітей в групі, негативного ставлення до байдужості та проблем інших.

1. Давайте привітаймось

2. Етюд на різні позиції у спілкуванні

Відчуття різних позицій у спілкуванні.

Дітям дається завдання розподілитися по парах. Спілкування в парах минає у діалоговому режимі. Для спілкування пропонуються цікаві та актуальні для дітей теми: «Моя улюблена тварина», «Мій найрадісніший день у минулому місяці».

Спочатку ситуація спілкування організовується, коли обидві дитини сидять обличчям один до одного, потім одна дитина сидить на стільці, а інша стоїть біля свого стільця (діти міняються місцями), потім діти, сидячи на стільці - спиною один до одного, продовжують розмову.

Потім у дітей запитують про враження, настрої, який виник у процесі спілкування. Як більше сподобалось спілкуватися? Чому?

3. *Руки знайомляться, руки сваряться, руки миряться*

Співвідношення людини з її тактильним образом, зняття тілесних бар'єрів; розвиток уміння виражати свої почуття до інших через дотики.

Вправа виконується у парах з закритими очима, діти сидять навпроти один одного на відстані витягнутої руки.

Дорослий дає завдання (кожне завдання виконується 2-3 хвилини)

– Заплющить очі, простягніть назустріч один одному руки, познайомтесь руками. Намагайтеся краще впізнати свого сусіда. Опустіть руки.

– Знову витягніть руки вперед, знайдіть руки сусіда. Ваші руки сваряться. Опустіть руки.

– Ваші руки знову шукають один одного. Вони хочуть помиритися. Ваші руки миряться, вони просять вибачення, ви розлучаетесь друзями.

Обміркуйте, як проходила вправа, які почуття виникли в ході вправи, що сподобалось більше?

4. *Чарівні засоби розуміння*

Вступна бесіда спрямована на усвідомлення того, що можна допомогти людині, якій сумно, погано, що в силах кожного надати допомогу всім, хто потребує її, розуміння того, що конкретно для цього можна зробити.

– Що вам допомагає, коли вам тяжко, погано, коли ви провинилися, коли вас образили?

– Що особливого вміють робити люди, з якими нам приємно спілкуватися, що їх відрізняє? (посмішка, вміння слухати, добрий ласкавий голос, приємні дотики, ввічливі слова, вміння зрозуміти людину).

– Чому ці засоби розуміння ми можемо називати «чарівними»? Можемо ми з вами застосувати ці «чарівні» засоби, коли?

5. *Хто тебе покликав, впізнай*

Розвиток відчуття дітьми один одного, диференціювання слухового сприйняття, співвідношення людини та її звукового образу, розвиток емпатії.

Діти, кожний по черзі, становляться у кінець кімнати й заплющують очі – водять. Дві людини з групи по черзі кличуть ведучого – відгадати, здогадатися, хто його покликав. Якщо діти гарно знайомі один з одним, то можна ускладнити завдання, запропонувавши дітям змінити голос.

6. *Інтонація*

Розвиток у дітей розуміння та відчуття один одного, диференціювання слухового сприйняття, розвиток емпатії.

Ведучій вводить поняття про інтонацію. Потім дітям пропонується по черзі повторити з різними почуттями, з різною інтонацією різні фрази (зі злістю, радісно, задумливо, з образою...):

– Підемо грати.

– Дай мені іграшку та інше.

7. Підсумки заняття

- З яким чарівним засобом розуміння ви сьогодні познайомились?
- Що таке інтонація?
- Як застосували в спілкуванні інтонацію?
- Які результати при цьому отримали?

8. Прощання

Заняття 4.

ЧАРІВНІ ЗАСОБИ РОЗУМІННЯ: МІМІКА.

Мета: знайомство з мімічними виразами: розвиток уваги, співчуття, уважності до всіх дітей у групі, негативного відношення до байдужості та проблем інших.

1. Давайте привітаймося

2. Спогади про знайомий засіб розуміння

З яким чарівним засобом розуміння познайомились на минулому занятті? Що це таке?

- Як ще можна дізнатися про настрій людини? (по виразу обличчя)
- Які вирази обличчя ви знаєте?
- Як вони називаються, про що вони говорять? (про настрій людини, з якою ви спілкуєтесь).

Далі дорослий розповідає про міміку.

3. Обличчя

Сприяє розвитку розуміння міміки. Керівник вивішує на дошці різні малюнки, маски: радість; здивування, цікавість, гнів, злість, страх, сором, презирство, огида.

Задача дітей визначити, яке почуття виражає маска.

4. Маски

Уміння розрізняти міміку, самостійно та свідомо користуватися мімікою для висловлювання своїх емоцій.

Кожному з учасників додатково дається завдання – виразити за допомогою міміки лихо, радість, біль, страх, здивування... Решта учасників повинні визначити, що намагався зобразити інший учасник.

5. Рольове програвання ситуацій

Вправа виконується в парі, вона спрямована на конкретне опрацювання, застосування «чарівних» засобів розуміння, розвиток емпатії, використання вже знайомих засобів розуміння.

Скориставшись «чарівними» засобами розуміння, діти повинні допомогти:

- жалібній дитині, вона загубила м'ячик;
- мама прийшла з роботи, вона дуже стомилася;
- товариш у класі сидить сумний, у нього захворіла мама;
- ваш друг плаче, він отримав погану оцінку;
- дівчинка-сусідка попросила тебе зробити їй аплікацію....

Необхідно підібрати стільки ситуацій, щоб кожна дитина змогла виконати завдання.

6. Малювання

Розвиток емпатії, творчої уяви.

Дітям дається завдання: «Намалювати добру тварину та дати їй ласкаву кличку. Нагородіть її яким-небудь чарівним засобом розуміння».

Малювання відбувається під тиху спокійну музику, фарбами, яскравою крейдою, фломастерами на білих аркушах. Потім влаштовується конкурс на саму добру тварину. Переможця нагороджують грамотою.

7. Підсумовування заняття

- З яким чарівним засобом розуміння ви сьогодні познайомились?
- Що таке міміка, про що нам розповість вираз обличчя? Як застосувати у спілкуванні міміку?

8. Прощання

Заняття 5.

ЧАРІВНІ ЗАСОБИ РОЗУМІННЯ: ПАНТОМІМІКА

Мета: знайомство з поняттям пантоміміки та жесту: розвиток уваги, співчуття, уважності до всіх дітей у групі.

1. Давайте привітаймося.

2. Чарівні засоби розуміння.

- З якими чарівними засобами розуміння ви познайомились на минулих заняттях? Що це таке?
- Чи можна дізнатися про настрій людини, не бачивши її виразу обличчя, не слухаючи її голосу? Як саме? (за допомогою пантоміміки).
- Згадайте, які жести ви знаєте та використовуєте при спілкуванні. Привітайтеся за допомогою жесту, попрощайтесь, покличте друга...

3. Знайди пару

Розвиток сенситивності та співвідношення тактильних образів.

Ведучій сидить на стільці в далекому кінці кімнати з заплющеними очима.

Одна людина з групи підходить до ведучого та простягає до його рук свою руку. Ведуча дитина уважно досліджує її заплющеними очима.

Як тільки ведучій вважає, що він достатньо добре запам'ятав руку, він говорить: «Все».

Тоді всі учасники групи одночасно простягають йому свої руки, а ведучій намагається знайти серед усіх рук саме ту руку, яку йому давали спочатку.

Звичайно, виконуючи це завдання, діти торкаються по черзі рук товаришів, говорячи «не ця», відсувають руку, яка не відповідає тактильному образу.

4. Чарівні зарості

Зняття тілесних бар'єрів, розвиток уміння досягати своєї мети припустимими засобами спілкування.

Кожен учасник (по черзі) намагається потрапити у центр кола, утвореного щільно притиснутими один до одного «чарівними водоростями» – всіма останніми учасниками.

Водорості розуміють людську мову та відчують дотики й можуть розслабитись та пропустити учасника в центр кола, а можуть і не пропустити його, якщо їх погано «просять».

Потім слідує обговорення: коли водорості розступались? Коли ні?

5. Пантомімічні етюди

Розвиток здібності спілкуватися за допомогою пантоміміки. Дітям пропонується пройти так, як в їх уяві ходить:

- маленька дівчинка у гарному настрої;
- стара людина;
- доросла людина;
- дитина, яка вчиться ходити;
- стомлений чоловік.

6. Хто це?

Розвиток уміння висловлювати свої почуття й розуміти почуття іншого через дотики.

Перед виконанням вправи проводиться розмова про те, які емоції існують і як вони передаються (міміка, пантоміміка, голос).

Одна людина (ведучій) закриває очі. До нього по черзі підходять двоє з учасників групи та виражають своє відношення до цієї людини дотиками. Після двох дотиків учасники розсаджуються по місцях, ведучій відкриває очі та намагається відгадати, хто його торкнувся, обґрунтувавши свій вибір.

Потім проводиться обговорення того, як дитина (ведучій) їх зрозумів.

7. Зберіться разом

Розвиток уміння розуміти та відчувати інших, розвиток пантоміміки, емпатії.

Групі дітей роздаються парні картинки з зображенням різних предметів і тварин. Завдання дітей - знайти подібний собі, не користуючись при цьому словами та звуконаслідуванням (тобто за допомогою міміки та пантоміміки).

Надалі завдання може бути ускладнене: наприклад, всім роздаються картинки зі зображенням тільки птахів (яструби, ворони, горобці), потім тільки тварин, наприклад, родини кішок.

Ускладнити завдання можна, запропонувавши дітям зав'язати очі після того, як вони подивляться на картинки. І так зібратися по групах.

8. Рольове програвання ситуацій

Вправа виконується у парах, вона спрямована на конкретне опрацювання, застосування «чарівних» засобів спілкування, розвиток емпатії, використання вже знайомих засобів розуміння. Дітям задаються ігрові ситуації, які вони інсценізують.

– Ти брав участь у змаганні, зайняв перше місце, а твій друг був майже останнім. Твої дії, слова.

– Твій друг просить у тебе улюблену іграшку, а повертає її зламану.

– Мати принесла три апельсини: тобі та твоєму другові: як ти їх поділиш? Чому?

– Діти грають в цікаву гру, а ти запізнився на початок. Попроси, щоб тебе прийняли в гру. Що ти будеш робити, якщо тобі відмовлять, не візьмуть грати?

9. Підсумовування заняття

Як підсумовування, можна на дошці вивісити гарні малюнки «чарівних» засобів розуміння, згадати їх, обговорити.

10. Прощання

Заняттяб.

ТИ МІЙ ДРУГ І Я ТВІЙ ДРУГ

Мета: розвиток дбайливого ставлення до людей, уміння врахувати інтереси інших.

1. Давайте привітаймося

2. Художник слова

Розвиток здібності описувати спостереження, вміння виділяти істотні для опису деталі, використання необразливих слів, розширення активного та пасивного словника дітей.

Кожна дитина по черзі уявляє когось з групи й починає малювати його словесний портрет – його зовнішні особливості (а по можливості внутрішні та психологічні), не називаючи конкретно ім'я цієї людини.

Ураховуючи рівень розвитку дітей, можна запропонувати їм вправи на асоціативне сприйняття (На яку тварину схожа? На яку квітку? На який предмет меблі?)

3. Зробимо по колу один одному подарунок

Розвиток у дітей почуття один до одного, розуміння настрою іншого, розвиток емпатії.

Ведучій дає завдання кожному зробити своєму сусідові праворуч подарунок, але не якийсь конкретний подарунок, а вигаданий: «Що б ви хотіли подарувати саме цій людині? Подаруйте той подарунок, який на вашу думку, зараз йому особливо потрібен». Подарунок можна описати словами чи показати жестами.

4. Ввічливі слова

Розвиток поваги у спілкуванні, звички користуватися ввічливими словами.

Гра проводиться з м'ячем у колі. Діти кидають один одному м'яч, називаючи ввічливі слова. Потім вправа ускладнюється: треба називати тільки слова привітання (привіт, добрий день), подяки (спасибі, дякую, будь ласка), вибачення (вибачте, пробачте, нажаль), прощання (до побачення, до зустрічі, добраніч).

В кінці вправи запитується, які почуття викликали ввічливі слова у того, хто їх говорив, чи у того, кому вони адресовані.

5. Склеєний дощик

Розвиток почуття колективу, зняття емоційного та фізичного напруження, навчання узгодженості своїх рухів з навколишніми.

Діти стають в одну лінію, ставлять руки на пояс один до одного й таким «паровозиком» (склеєні дощові краплинки) починають рух. На шляху їм зустрічаються різні перешкоди: необхідно перейти через коробки, пройти по імпровізованому мосту, обігнути великі валуни, проповзти під стільцем.

6. Іграшка

Рольове програвання ситуацій, відпрацювання навичок ефективної взаємодії, емпатії, уміння співпрацювати.

Вправа виконується у парах. Одна дитина з пари - володар гарної та улюбленої іграшки, з якою дуже любить грати. Інша дитина дуже хоче погратися з цією іграшкою. Його завдання, умовити власника іграшки дати погратися нею.

Важливо: при виконанні цієї вправи дитині (власнику) іграшки в руки дається будь-яка іграшка, яку він повинен показати як свою улюблену.

Як тільки власник іграшки віддає її дитині, яка просить, вправа припиняється. Дитину запитують, чому вона віддала іграшку.

7. Рольове програвання ситуацій

Завдання спрямоване на конкретне опрацювання та застосування «чарівних» засобів спілкування, розвиток емпатії, використання вже знайомих засобів розуміння.

Дітям пропонуються ігрові ситуації, які вони інсценують.

Вправа виконується колективно (з групи вибирають учасників, які розігрують ситуацію, та спостережників). Задача акторів – максимально природно зіграти ситуацію, спостережники аналізують побачене. Після колективного обговорення можна зіграти ситуацію ще раз з тими самими акторами (якщо раніше вони зробили щось невдало) чи з новими (для закріплення використання на практиці чарівних засобів розуміння).

Приклади програмних ситуацій:

- Ти вийшов у двір і побачив, що там б'ються двоє незнайомих хлопців;
- Тобі дуже хочеться пограти з такою іграшкою, як в одного з хлопців вашого класу. Попрохай його.
- Ти дуже скривдив свого друга. Вибачся та спробуй помиритися.

8. Прощання

Заняття 7.

Я ТЕБЕ РОЗУМІЮ

Мета: розвиток уміння демонструвати свій настрій та відчувати стан іншого.

1. Давайте привітаймося

2. Настрій

Вміння описувати свій настрій, розвиток розуміння настрою інших, розвиток емпатії, асоціативного мислення.

Створюється кольоропис настрою групи. Наприклад, на загальному аркуші ватману за допомогою фарб кожна дитина малює свій настрій у вигляді смужки, чи хмаринки, чи у вигляді плями.

Можливий інший варіант: з кошика, з різнобарвними пелюстками, з кольорового паперу кожна дитина обирає для себе пелюстку, колір якої найбільше підходить до кольору її настрою. Потім всі пелюстки збираються в загальну ромашку.

Можна запропонувати дітям скласти танець настрою.

3. Школа посмішок

Розвиток емпатії, навичок культурного спілкування. Вступна бесіда:

- Коли люди посміхаються?
 - Які бувають посмішки?
 - Спробуй їх показати.
- Діти намагаються посміхнутися стримано, хитро, щиро...
- Намалюйте людину, яка посміхається;
 - Людина, яка посміхається, яка вона?

4. Загальний настрій

Розвиток розуміння, чутливості настрою співрозмовника.

1 етап.

Оголошується конкурс на краще зображення радості, страху, гніву, лиха (надалі набір емоцій можна розширити).

Настрій зображується за допомогою міміки та жестів. Потім, коли вираз емоції знайдено, ведучій просить вигадати й видати звук, який асоціюється у кожної дитини з цим станом.

Якщо завдання виконується зі складнощами, то можна зв'язати його з ситуацією з конкретного життєвого досвіду дітей: «Згадай себе, коли ти радів, коли в тебе відбулася якась неприємна подія».

Якщо діти починають копіювати рухи один одного, то завдання можна виконати з заплющеними очима, відкрити їх тільки тоді, коли вираз потрібного стану буде знайдений.

2 етап.

Робота у парах. Вибираються декілька базових емоцій, наприклад, переляк, здивування, радість, лихо. Діти стоять спиною один до одного. На рахунок один, два, три показують один і той самий стан, не змовляючись. Важливо як можна краще навчитися почувати один одного. Вдало, коли вибір стану в парі збігається 2-3 рази підряд.

3 етап.

Розроблюється єдиний, спільний знак для зображення основних емоцій, наприклад, страху, лиха, радощів.

На цьому етапі важлива робота по обговоренню помітних ознак, які виражають певний стан.

5. Прощання

Заняття 8.

ЯКБИ Я БУВ ЧАРІВНИКОМ

Мета: розвиток творчої уяви та безпосередності в спілкуванні.

1. Давайте привітаймося

2. Я гарний - я поганий

Розвиток рефлексії та самоаналізу.

Дітям пропонується намалювати малюнок, автопортрет, на якому повинні бути намальовані як гарні, так і погані їхні якості. Якщо у дітей виникають складнощі, то можна поговорити з ними про те, які якості вони вважають поганими, а які гарними, чому? Як можна намалювати погану якість, а як гарну? Якого вони можуть бути кольору та якої форми?

3. Колективне складання казки

Розвиток творчої уяви, навичок групової роботи, уміння враховувати хід сюжету, розуміння норм культурного спілкування, підготовка до іспиту.

Дітям роздаються декілька послідовних малюнків (за кількістю учасників) з загальним сюжетом, які є основою для зв'язаної розповіді. Кожний обирає собі один малюнок і складає по ньому розповідь (але всі разом розкладають малюнки по черзі, щоб мати уяву про загальний сюжет).

Головний герой казки – мешканець країни Розуміння, Майстер спілкування.

Він вирушає у подорож, і на шляху йому зустрічаються різні люди. Він потрапляє до складних ситуацій: лисиця хоче його перехитрити, вовк хоче з'їсти... Але всі перешкоди та випробовування він виносить з честю.

4. Інсценування складеної казки

В інсценуванні казки відбувається тренування навичок ефективного спілкування («чарівних» засобів розуміння).

Коли казка складна, її грають за ролями.

Можна інсценувати казку двічі, при цьому актори обмінюються ролями.

5. Прощання

Постійно діючий семінар
«Комунікативна культура педагога як вимога сучасності»

Предметом вивчення семінару є теоретичні положення та практичні засоби професійно-комунікативної діяльності освітян на основі супроводжувального стилю педагогічної взаємодії.

Метою проведення є удосконалення можливостей кожного педагога ЗОШ до ефективної комунікативної взаємодії та педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в процесі соціально-педагогічного супроводу.

Основними завданнями проведення семінару є:

– підвищення мотивації до формування педагогічної майстерності щодо мовленнєво-комунікативної компетентності (уміння встановлювати контакт, ініціювати та підтримувати розмову з учнями та колегами, використовувати засоби діалогового навчання в процесі опанування навчальними предметами, здійснювати навчальну комунікацію за допомогою мовних засобів, що передають нормативність, красу й багатство мови, редагувати власне мовлення та учнів, будувати висловлювання в різних стилях, виявляти та виправляти помилки в мовленні учнів тощо);

– передача та обговорення інформаційного матеріалу щодо специфіки мовленнєво-комунікативної діяльності, функцій педагогічного спілкування та ознак комунікативної культури педагога (розуміння категоріальних і соціальних ознак комунікативного розвитку, основних напрямів, завдань і принципів становлення комунікативної сфери особистості, сутності поняття «культура педагогічного спілкування», психологічних і соціально-педагогічних особливостей педагогічної взаємодії, формування обізнаності стосовно значущих характеристик мовленнєво-комунікативного розвитку та історико-культурній своєрідності змісту поняття комунікативна культура тощо);

– формування у слухачів теоретичних уявлень про специфіку та зміст системи супроводу як умови розвитку особистості молодшого школяра (сутність ідеології супроводу, як комплексного методу, що забезпечує створення умов для вибору оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору) та розуміння доцільності супроводжувального стилю педагогічної

взаємодії (особливо з дітьми, які опинилися в складній соціальній ситуації розвитку);

– допомога в опануванні практичним досвідом щодо актуалізації комунікативного потенціалу соціокультурного середовища ЗОШ (виявлення та подолання комунікативних труднощів у дітей молодшого шкільного віку; використання сучасних технологій соціально-педагогічного супроводу, інтерактивних форм і методів роботи щодо розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку тощо).

Програма семінару «Комунікативна культура педагога як вимога сучасності» складається з 2 тематичних блоків (4 – семінари (14 академ. год), 3 – тренінги (10 академ. год), проводяться 1 або 2 рази на місяць) кожен з яких містить сукупність теоретичних і практичних питань, що зорієнтовані на формування системи поглядів на проблему комунікативно-мовленнєвого розвитку в контексті парадигми соціально-педагогічного супроводу та набуття навичок творчого використання отриманої інформації.

I тематичний блок: Теоретичні засади проблеми комунікативної культури педагога та її ролі в реалізації завдань особистісноорієнтованої освіти.

Тема 1. Комунікативна культура педагога як складова професійної майстерності. (2 год)

Мета: формування розуміння комунікативної культури як фактора соціальної та професійної успішності та забезпечення особистісного психологічного комфорту.

Загальна, комунікативна, професійна культура особистості. Сутність поняття «комунікативна культура педагога». Компоненти комунікативної культури педагога та їх характеристика.

Запрошення до діалогу: «Найбільша розкіш – це розкіш людського спілкування».

Форма проведення: проблемна доповідь, обговорення поняттєвого поля теми, покликання на факти, документи, авторитетні висловлювання, особистісний досвід слухачів.

Тема 2. Педагогічне спілкування як комунікативна взаємодія у професійній діяльності педагога ЗОШ (4 год).

Мета: формування розуміння сутності педагогічного спілкування, усвідомлення його специфіки в діяльності педагогів інтернатних закладів.

Педагогічне спілкування як інструмент взаємодії педагога і дітей. Перцептивний, інтерактивний, комунікативний аспекти культури педагогічного спілкування. Функції педагогічного спілкування педагога ЗОШ. Спілкування в конфліктних ситуаціях, способи їх розв'язання.

Запрошення до діалогу: «Правила спілкування».

Форма проведення: обговорення поняттєвого поля теми з використанням мультимедійної презентації; «круглий стіл» «Рекомендації вчителям «школи життя» (за Ш. О. Амонашвілі); розробка та презентація правил педагогічного спілкування педагога ЗОШ.

Тренінг 1. Компетентне педагогічне спілкування (4 год).

Мета: удосконалення можливостей аналізувати професійні позиції педагога у роботі з вихованцями та діагностувати особливості розвитку комунікативних умінь (слухати, розуміти, підтримувати й розвивати точку зору іншого, донести свою думку іншому тощо); визначення проблем, що впливають на ефективність педагогічного спілкування.

Форма проведення: обговорення проблеми в мікрогрупах, захист своєї роботи в груповій дискусії, аналіз дискусії на основі відзнятих відеоматеріалів, групова оцінка.

Тема 3. Від педагогіки управління до педагогіки супроводу (4 год).

Мета: формування розуміння сутності ідеології супроводу, специфіки та змісту системи супроводу як умови розвитку.

Своєрідність поняття «допомога», «підтримка», «супровід». Принципи особистісноорієнтованої системи виховання. Напрями та завдання соціально-педагогічного супроводу.

Запрошення до діалогу: «Секретний світ дітей в просторі світу дорослих».

Форма проведення: заповнення сінквейну до поняття «дитинство», обговорення поняттєвого поля теми, перегляд презентації «Як любити дітей» (Досвід великих педагогів-гуманістів Я. Корчака, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі); створення порівняльної таблиці компонентів традиційної системи виховання та парадигми соціально-педагогічного супроводу, наведення прикладів з власної освітньої практики.

II тематичний блок: Методичні аспекти розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах.

Тема 4. Сучасні технології комунікативного розвитку дітей молодшого шкільного віку (4 год).

Мета: формування обізнаності щодо сучасних технологій комунікативного розвитку дітей, можливостей навчальної (використання навчального діалогу тощо) та позанавчальної (створення соціокультурного середовища ЗОШ, організація гурткової роботи, клубів за інтересами, мінітренінгів тощо) діяльності щодо зазначеної проблеми.

Діагностика розвитку комунікативної культури молодших школярів, Організаційно-методичні підходи до використання сучасних технологій комунікативно-мовленнєвого розвитку. Використання діалогічно-дискусійних, ігрових, тренінгових, фасилітативних, інформаційно-комунікативних технологій як умова соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів.

Запрошення до діалогу: «Що таке інтерактивна взаємодія суб'єктів освітнього процесу».

Форма проведення: обговорення поняттєвого поля теми, доповідь «Інтерактивні форми та методи в освітній діяльності педагога ЗОШ», складання комплексу інтерактивних методів для використання в позаурочній діяльності з молодшими школярами ЗОШ.

Тренінг 2. Засоби розвитку комунікативної культури молодших школярів (4 год).

Мета: усвідомлення необхідності набуття нових навичок, тренування цих навичок, використання їх у повсякденній педагогічній діяльності слухачів.

Форма проведення: розгортання соціально-комунікативних ситуацій: «Важка розмова», «Прохання», «Вимога», «Образа», «Незадоволення», «Знайомство»; виконання системи етикетно-мовленнєвих завдань «Мій мовленнєво-етикетний арсенал» (Складання пам'ятки формул мовленнєвого етикету (вітання, прощання, поздоровлення, перепрошення, подяки, вибачення, запрошення, відмови, стимулювання та корекції розмови, вираження співчуття, осуду, зауваження, застереження); інсценування ситуацій у яких використовується та чи та формула мовленнєвого етикету).

Тренінг 3. Граємо разом (2 год).

Мета: розуміння значущості інтерактивної гри у комунікативному розвитку дитини, опанування навичками участі в інтерактивній діяльності, створення умов для її організації.

Форма проведення: тренінг-практикум з проведення інтерактивних ігор, що сприяють розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку.

Література

1. Амонашвілі Ш. О. Школа Життя. Перекл. з російської. Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький центр ім. М. К. Реріха, 2002. 172 с.
2. Бабич Н. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 28 с
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2кн. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, кн.. 1. 2003.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
5. Дитина – педагог: сучасний погляд / за аг. ред. В. Докучаєвої. Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. 492 с.
6. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: АПН, 2002. 135 с.
7. Капська А. Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: навчально-методичний посібник. Київ: УДЦССМ, 2001. С.21.
8. Кипнис М. Энциклопедия игр и упражнений для любого тренинга. Москва: Изд-во АСТ, 2018. 621 с.
9. Климова К. Я. Основи культури і техніки мовлення. Київ: Вид-во «Ліра-К», 2007. 240 с.
10. Крутій К. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: збірник наукових праць. Слов'янськ: СДПУ, 2010. Ч. 1. С. 185–198.
11. Лендрет Г. Игровая терапия: искусство отношений. Москва: Междунар. пед. академия, 2004. 368 с.
12. Липский И. Педагогическое сопровождение развития личности. Волгоград, 2004. С. 280–287.
13. Лютова Е., Моница Г. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. Спб.: Речь, 2000. 225 с.

14. Мороз-Рекотова Л. В. Культура мовлення та виразне читання: навчальний посібник. Бердянськ: Вид-во Ткачук О.В., 2015. С. 45–53.
15. Остапенко Г. Ненасильницьке спілкування – стратегія життя. *Дошкільне виховання*. 2017. № 5. С. 13–15.
16. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф.Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 2-е вид., допов. і перероб. Київ: Вища шк., 2004. 422 с.
17. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: навч. посіб. / Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; за ред. І. А. Зязюна. 2-е вид., допов. і перероб. Київ: Вища шк., 2006. 606 с.
18. Савченко О. Я. Екологія дитинства: В. Сухомлинський і сучасна початкова школа. *Початкова школа*. 2000. № 11.
19. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: навч. посібник. Київ: Веселка, 1998. 214 с.
20. Слободчиков В. Психологические основы личностно ориентированного образования. *Мир образования – образование в мире*. 2001. № 11. С. 30–45.
21. Філоненко М. М. Психологія спілкування: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с.

**Авторська соціально-педагогічна програма «Я серед інших»
(для учнів 2-4 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів)**

Мета програми: розвиток комунікативної культури молодших школярів ЗОШ, як основи адекватності, успішності, індивідуальної своєрідності комунікацій особистості під впливом оптимальної сукупності інтерактивних форм і методів освіти.

Основні завдання програми:

1. Розвиток прагнення до спілкування, інтересу до різних видів комунікативної взаємодії та сприйняття її ціннісно-нормативної складової.

2. Надання інформації про ціннісно-нормативний бік спілкування на основі розуміння взаємозв'язків і взаємозалежностей між соціальними явищами.

3. Формування знань про моральні, мовленнєво-етикетні норми поведінки та розуміння сутності нормативної взаємодії.

4. Становлення позитивного ставлення до себе, інших і процесу взаємодії з ними, здібності до розуміння та переживання емоційних станів, емпатії та рефлексії.

5. Розвиток нормативності мовлення, володіння нормами культури мовлення та мовленнєвого етикету, уміння доцільного добору засобів спілкування в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Методичні конструкти соціально-педагогічної програми:

– «Я та світ навколо мене» (система інтерактивних проблемних полілогів);

– «Граємо разом» (система інтерактивних соціально-комунікативних ігор);

– «Чарівні слова» (система інтерактивних вправ на впровадження формул мовленнєвого етикету).

I блок соціально-педагогічної програми

Методичний конструкт «Я та світ навколо мене»

(адаптований курс «Філософія для дітей» (М. Ліпман [462]))

Мета: становлення у дітей стійкого інтересу до пізнання соціально-комунікативних зв'язків і відносин щодо навколишнього світу та себе в ньому, формування основ понять високого рівня узагальнення, гармонізація емоційних переживань, розвиток рефлексії.

Теми філософських полілогів:

1. Ім'я.

2. Ставимо запитання.

3. Якщо, ...

4. Переконливі докази.

5. Побожування того, що нічого не знаєш.

6. Про знання, яке ми не знаємо.

7. Секрети.
8. Мислення.
9. Слово «тільки».
10. Добре та погано.
11. Минулого року.
12. Розмова.
13. Дійсність.
14. Сон. Пробудження. Сновидіння.
15. Дотик.
16. Подив. Мислення. Реальність.
17. Дорослішання.
18. Те, що трапалося.
19. Сьогодні й завтра.
20. Тепер.
21. Пізнання життя.
22. Що значить бути нерозумним.
23. Не такий, як інші.
24. Манери.
25. Святкування дня народження.

Освітні компоненти полілогу:

- розповідь-пояснення педагога, постановка проблеми, актуалізація здивування, зародження сумніву;
- питання для дискусії (тобто конкретний зміст проблемного діалогу);
- освітня ситуація емоційного реагування (гра, виготовлення символу тощо).

Методичне забезпечення діалогізації спілкування:

- *лінгвістичні:*
 - а) звертання, особові займенники та дієслова у першій особі множини;
 - б) відповідні синтаксичні структури, що імітують репліки діалогу.
- *прийоми інтелектуального спрямування:*
 - а) постановка риторичних запитань;
 - б) створення проблемних ситуацій.
- *прийоми емоційного спрямування:*
 - а) апеляція до досвіду присутніх і свого власного;
 - б) включення до розповіді цікавих фактів, ліричних відступів та інших моментів, котрі, не будучи безпосередньо обумовлені вимогами навчальних програм, виховних планів тощо, сприяють ефективності їх виконання;
 - в) висловлення припущень щодо внутрішнього світу партнерів у спілкуванні чи інших осіб, їхнього минулого та майбутнього;
 - г) словесне малювання;
 - д) гумор.

Зміст проблемних полілогів:

Тема заняття: Ім'я

Постановка проблеми. Все, що існує, має своє ім'я. Всьому новому дають імена, назви. Що значать імена? Іноді вважають, що ім'я містить щось таємниче, невідоме, і його обов'язково треба дізнатися. Бувають імена власні й загальні, повноправні слова в мові, але відрізняються вони тим, що загальні розкриваються через своє значення, а власні своїм звучанням. При перекладі на інші мови загальні в основному замінюються відповідними їм словами (за винятком калькованих), а власні імена звучать так само як і звучали. Це легко встановити, коли навести будь-які приклади. Зміст не зміниться, якщо замінити власні імена. Власні імена надають висловлюванню визначеність. Навідміну від них, загальні імена дозволяють об'єднати окреме в класи.

Які імена з'явилися раніше – власні або загальні? Як вони утворилися? Чи переходили одне в одного?

У кожної людини є ім'я та прізвище (ім'я роду, сім'ї). У деяких, як в українців і росіян, крім того, є по батькові. У багатьох народів вживаються слова, що характеризують приналежність до статі та віку.

Українці та росіяни при народженні, як правило, отримують одне ім'я, в інших країнах дають два-три імені. Люди вважають, що у людини буде не один, а два-три заступника, ангела-хранителя. З роками це стало традицією.

Діти звертають увагу на імена. Вони ототожнюють себе зі своїми іменами, як зі своїми тілами. Але тіло ми бачимо, а ім'я – ні. Коли діти бачать своє зображення в дзеркалі, вони не бачать свого імені. Однак всі до них звертаються на ім'я. Діти замислюються над тим, що ім'я – це частина самого себе, але частина невидима. Вона належить до світу слова.

Це дивує дітей, як і багато іншого, але вони не завжди можуть висловити свої думки. Ми можемо допомогти дітям звернути увагу на такий феномен, як імена, який, по суті, проблематичний як для них, так і для нас, дорослих.

Питання для дискусії: Імена

1. Чи знаєш ти кого-небудь, у кого таке ж ім'я, як у тебе?
2. Чи знаєш ти кого-небудь, у кого таке ж прізвище, як у тебе?
3. Як ти гадаєш, чи можуть бути інші люди у світі, в кого таке прізвище, як у тебе?
4. Міг би ти бути кимось іншим з тим же самим ім'ям?
5. Кожен рік ти стаєш вище, а твої ноги стають довшими, чи слід рости й твоєму імені? Як ти гадаєш?
6. Можуть каміння та дерева мати імена?
7. Можуть дні тижня мати імена?
8. Можуть країни мати імена?
9. Можуть овочі мати імена?
10. Можуть імена мати імена?
11. Чи існують люди, у яких немає імен?
12. Міг би ти мати ім'я, яке ніхто, крім тебе, не знає?
13. Якби ти забув своє ім'я, хто-небудь інший згадав би його за тебе?

Вправа: Як назвати?

Жила-була дівчинка, на ім'я Оленка. Оленка любила вигадувати імена всіх і всього. Вона назвала свою собаку Кулька і свою кішку Мурка.

Вона назвала будинок, в якому жила-дім. Через деякий час у неї не вистачило того, що можна назвати, і тому вона назвала свою голову Єлизавета? Вона називала свої руки Ліва і Права, а свої ноги Абат і Кастеллі.

Коли у неї не вистачило частин свого тіла, щоб дати їм імена, вона задумалася. Чому б ще дати ім'я? Я знаю, – сказала вона собі. – Існує моє ім'я Оленка. Оленка - це моє ім'я, але яке ім'я в Оленки? Я маю на увазі, яке ім'я у мого імені?

Яке ім'я, ти думаєш, вона дала Оленці й чому?

Тема заняття: Стаavimo питання

Постановка проблеми. Питання – це розкриті двері в пізнання. Поставити питання – одна з ранніх стадій дослідження. Про незрозуміле ми розмірковуємо, ми його досліджуємо. Є багато таких дітей, які не перестають ставити питання. Їх досвід завжди пов'язаний з проблемами.

Тривожно, якщо дитина не ставить питань. Чи означає це, що у дитини немає питань? Є діти, яких їх власний досвід ставить у глухий кут, але дитина або не вміє висловити те, що здається незрозумілим, або боїться ставити питання.

Педагог повинен спробувати зробити все можливе, щоб розвинути допитливість дітей. Спочатку треба подбати про те, щоб діти ставили запитання. *Кожне що, як, чому, де, хто, навіщо, чому* – можна вважати важливим кроком дитини вперед.

У традиційному навчанні педагогом заохочується вміння дітей відтворювати отримані в готовому вигляді знання, відповідати більше, ніж запитувати. І якщо питання – це розкриті двері в пізнання, то відповідь – це закриті двері. Відповіді не можуть так сприяти розвитку допитливості, як питання.

Питання для дискусії:

1. Чи буває так, що ти ставиш питання, а не слухаєш на них відповіді?
2. У тебе іноді є питання, а ти не ставиш їх?
3. Ти інколи ставиш питання, вже знаючи відповідь?
4. Чи трапляється, що ти ставиш запитання людям, хоч і впевнений, що вони не знають відповідей?
5. Чи буває так, що тебе питають як раз перед тим, як ти сам зібрався поставити запитання?
6. Чи є в тебе такі питання, які ти хотів би поставити, але наважуєшся?

Вправа: Малювання знаку (символу) незнання.

Пропонували дітям намалювати знак (символ) незнання та обговорювали малюнки.

Тема заняття: Якщо

Постановка проблеми. Як зробити складне філософське поняття доступним маленьким дітям? Прикладом цього є використання у «Філософії для дітей» поняття «якщо».

Ми використовуємо слово, «якщо», щоб вказати на певне відношення, яке може бути логічним, наприклад:

- 1 а. Якщо сьогодні вівторок, завтра буде середа.
- 2 б. Якщо тобі сім років, у наступному році буде вісім.
- 3 в. Якщо це квадрат, то у нього чотири кути.

Відношення може бути причинно-наслідковим, наприклад:

- 2 а. Якщо сьогодні ввечері піде сніг, то завтра будуть підмітати.
- 2 б. Якщо папір згорить, то з'явиться зола
- 2 в. Якщо ти поллєш дерево, то вона виросте.
- 2 г. Якщо ти вдариш мене, то я закричу.

Зауважимо, що якщо ми будемо класифікувати ці види зв'язків, то зможемо відокремити людські дії від природних явищ, наприклад:

3а. Якщо сьогодні ввечері буде падати сніг, завтра буде катання на гринджолах. (Природне явище – дія людини).

3б. Якщо ти будеш поливати рослину, то вона виросте. (Дія людини – природне явище).

3в. Якщо сьогодні буде падати сніг, завтра будуть підмітати. (Природне явище – природне явище).

3г. Якщо ти вдариш мене, то я заплачу. (Дія людини – дія людини).

Нарешті, слово «якщо» використовується для введення малоймовірних умов. Так використання слова, «якщо» дозволяє розвивати дитячу уяву. Цьому сприяє прийом незакінчених речень. Наприклад:

- 4а. Якби море було з чорнила, тоді ...
- 4б. Якби поросята перетворилися на дітей, ...
- 4в. Якби Місяць був з сиру, тоді...
- 4р. Якби не було шкіл, тоді ...

Вправа: Якщо

Що відбудеться в кожному з цих випадків?

1. Якби риба могла літати, тоді...
2. Якби кожен день були канікули, тоді ...
3. Якби капуста голова могла думати, то ...
4. Якби океан був зроблений з сиропу, то ...
5. Якби середа настала після понеділка, то ...

Вправа: Якби - то

Що ти можеш відповісти на ці питання про прогноз погоди?

1. Якщо сьогодні ввечері буде дощ, що трапиться завтра?
2. Якщо завтра буде дощ, чи означає це, що сьогодні ввечері не буде дощу?

3. Якщо сьогодні ввечері немає дощу, чи можемо ми сказати напевно, що буде завтра?

Вправа: Якби

1. Якби весь світ був яблучним пирогом, тоді гори теж були б зроблені з яблучного пирога?

2. Якби моря були з чорнила, змогли б риби бачити один одного?

3. Якби всі дерева були з хліба та сиру, то у тебе бутерброд був би з дерева?

4. Коли пропозиція починається зі слова якщо, чи означає це, щось, про що в ньому говориться, невірно?

Малювання неймовірного

Завдання: Намалюйте щось неймовірне, а потім обговоріть малюнки.

Коротке резюме. Проникнення в сутність психології пізнання в контексті організації вивчення дітьми філософії дало змогу сформулювати такі методичні правила, важливі для оптимізації цього процесу:

1. Найкраще засвоюється те, що переживається на власному досвіді.
2. Коли поняття абстрактне, треба його конкретизувати на конкретних прикладах (краще кількох).
3. Діалог – невичерпне джерело пізнання.
4. Гарний художній текст (мультфільм, фільм) стимулює пізнавальну активність дітей, наповнює смислами діалоги й творчі ігри.
5. Організація співробітництва на заняттях з філософії – шлях до успіху.

Тема заняття: Переконливі докази

Постановка проблеми. Зазвичай ми маємо переконання, не піклуючись про те, чи достатньо вони обґрунтовані. І в цьому немає нічого поганого.

Але потреба у переконливих доказах виникає, коли ми в чомусь сумніваємося. Це найчастіше буває, коли ми висловлюємо свою позицію іншим. Підтверджувати свої погляди, відстоювати їх – це означає претендувати на істинність. А для цього потрібні переконливі докази. Значить повинно бути простежено зв'язок між обґрунтуваннями й думками з цього питання. Докази повинні стосуватися справи. Проте обґрунтування може стосуватися справи, але недостатньо. У цьому випадку потрібні додаткові докази. Разом вони можуть бути переконливими.

Вправа: Переконливі докази: їх відносність

Чи можеш ти сказати, чиї докази переконливі? Наприклад:

Люба сказала: «Мені подобається школа, тому що мені подобаються люди, які мене там оточують».

Сергій сказав: «Мені подобається школа, тому що я не люблю митися».

Кирило сказав: «Мені подобається школа, тому що я люблю, коли мене примушують думати».

Вправа: Хороше обґрунтування

Чи можеш ти сказати, у кого хороше обґрунтування? Наприклад:

Антон сказав: «Мені сподобалося кіно, тому що кукурудзяні пластівці були солодкі».

Іра сказала: «Мені сподобалося кіно, тому що воно було кольорове».

Марина сказала: «Мені сподобалося кіно, тому що був хороший кінець».

Наталія сказала: «Мені сподобалося кіно, тому що я пройшла безкоштовно».

Вправа: Хороші обґрунтування, які мають сенс:

Євген говорить: «Кіт, можливо, захворів, тому що він бігає, як скажений».

Коли те, що сказав Євген, мало б сенс?

Тема заняття: Побоювання того, що нічого не знаєш

Постановка проблеми. Тетяна (героїня філософських сюжетів) переконана, що вона нічого не знає, і вона боїться, що люди побачать це. Звичайно, вона не права. Вона знає багато чого. Але вона не знає цього, і поки думає, що вона дурна. Її долає страх. Подібне в дітях зустрічається часто. Як ми допомагаємо дітям подолати цей страх? Вірний шлях – слухати їх.

Діти часто думають, що тільки на кмітливих звертають увагу дорослі. Подивіться, як вони міркують: якщо дитина кмітлива, то її помічають. Мене не помічають, значить, я не кмітливий.

Успішно зняти цей страх в дитини можна, вислухавши та сприйнявши її серйозно.

Питання для дискусії: Про побоювання, що нічого не знаєш

1. Чого ви боїтеся?
2. Є щось таке, що не лякає тебе, а ти все одно цього боїшся?
3. Чи є щось, що лякає тебе, але ти цього не боїшся?
4. Чи буває з тобою таке: тобі необхідно щось зробити, але ти знаходиш вагому причину, щоб цього не робити?
5. Яким був би світ, якби ніхто нічого не боявся?

Питання для дискусії: Про те, чого ми не зробили, тому що боялися

1. Чи можеш ти згадати те, чого ти не зробив, тому що боявся, а це треба було зробити?
2. Чого слід боятися, а чого боятися нерозумно?
3. Щось зроблене тобою тобі нашкодило. Чи є це добрим аргументом, щоб цього не робити зараз?

Вправа: Що ми не можемо робити, коли боїмося?

Нехай діти розіграють сценки, де висловляться про те, чого вони бояться.

Тема заняття: Про знання, які ми не знаємо

Постановка проблеми. Деякі люди думають, що вони щось знають, але насправді не знають. Деякі думають, що вони нічого не знають. Що краще?

Сократ сказав, що ми повинні пізнати себе. Якщо ми неосвічені, повинні принаймні знати, що ми неосвічені. У цьому випадку є можливість дізнатися, чого ми не знаємо. Але якщо ми неосвічені й лукаві перед собою, ми ніколи не дізнаємося того, чого не знаємо.

Діти не люблять, коли їх виставляють неосвіченими, як цього не люблять дорослі.

Вправа: Те, чого ми не знаємо

1. Наведи 5 прикладів того, що ти знаєш.
2. Наведи 5 прикладів того, чого ти не знаєш.
3. Чи могла людина, яка перерахувала 5 прикладів того, що вона знає сказати: «Я нічого не знаю?».
4. А людина, яка назвала те, чого вона не знає, сказати: «Я не знаю нічого?».
5. Чи може людина про одне й те ж знати й не знати одночасно. Можеш навести приклади?

Питання для дискусії: Те, що ми знаємо, і те, чого ми не знаємо

1. Що б знала Аліна, якби вона нічого не знала?
2. Сашко знає тільки те, чого він не знає. Чи знає Сашко що-небудь?
3. Вадим говорить: Даша живе поруч зі мною. Я її знаю, але про неї не знаю. Що має на увазі Вадим?

Тема заняття: Секрети

Постановка проблеми. Однією з небагатьох форм прояву незалежності та самостійності дітей є те, що вони можуть приховувати свої думки.

Секрет – це прихована думка. Секрет можна підсилити, зробивши його більш таємничим. Він стає джерелом великого задоволення, якщо це не те, чого ви соромитеся та в чому відчуваєте свою провину. Наприклад, у Тетяни є прекрасні та жахливі секрети (як і у всіх дітей і дорослих).

Гра: Секрети

Один сховається, але розповість іншому, де він сховається. Інші в групі будуть ставити питання другому й постараються дізнатися місце, де сховався перший.

Вправа: Секрети

1) З ким ти згоден і чому?

Рома сказав: «У мене є секретна думка, і ніхто, крім мене, її не впізнає».

Максим сказав: «У моєї кішки є секрет, але вона нікому не говорить про нього».

Віка сказала: «Мій секрет в тому, що невідомо, є в мене секрет чи ні».

2) Ви бачите позаду будинку кішку й собаку. Вони дивляться один на одного й виглядають щасливими.

Припустимо, що ви чуєте, про що вони говорять. Вони кажуть: «Я розповім тобі один з моїх секретів, якщо ти розповіси мені свій секрет».

Завдання групі: як ви думаєте, про що вони говорять один одному? Розкажіть про це.

Тема заняття: Мислення

Постановка проблеми: Багато хто вважає мислення само собою зрозумілим так само як, наприклад дихання або переварювання їжі. Проте відмінність є.

Ознайомлення з адаптованою нами програмою «Філософських занять» дозволяє замислюватися дітям про розумовий процес, про те, що можна

навчитися думати краще. На дітей справляє велике враження, коли інші, особливо дорослі, ставляться серйозно до їх думок. Це призводить до того, що вони також починають серйозно ставитися до своїх думок.

Коли ми думаємо про себе ми рефлексуємо, ми аналізуємо наш власний досвід. Розглядаючи свій минулий досвід, ми намагаємося зробити з нього висновки на майбутнє.

Поряд з цим, мислення само по собі різновид досвіду, і воно само по собі може приносити задоволення. У цьому його особлива цінність. Ми серйозно допоможемо дітям, якщо зуміємо сприяти розумінню ними цих двох вимірів їх власного мислення.

Вправа: Мислення

1. Ти плануєш, як провести неділю? Ти думаєш про це? (Розкажи нам свій план).

2. Ти згадуєш, як ти йшов вчора зі школи? Ти думаєш про це? (Розкажи нам, як ти йшов додому).

3. Болить твоя нога. Ти спіткнувся. Ти думаєш про це? (Розкажи нам про те, як тобі було боляче).

4. Ти уявляєш собі, що ти їси шоколадне вершкове морозиво з фруктами. Ти думаєш про це? (Розкажи нам, на що це на смак схоже).

5. Час заснути. Ти засинаєш. Ти думаєш про це? Чи можеш ти думати в той час, коли ти спиш і не бачиш сновидінь?

Питання для дискусії: Мислення

1. Чи бувають такі люди, які думають про все, що вони роблять?

2. Чи бувають такі люди, які ніколи не думають про те, що вони роблять?

3. Люди, які грають на піаніно, думають своїми пальцями?

4. Чи може хто-небудь перестати думати?

5. Якби ти міг думати тільки одну хвилину в день, можна було б тебе назвати мислездатним?

6. Кішки думають?

7. Жуки думають?

8. Будинки думають?

9. Автомобілі думають?

10. Іграшки, які говорять, думають?

Тема заняття: Слово тільки

Постановка проблеми. Подібно словам *виняток*, *якщо*, *не*, слово *тільки* вказує на щось відмінне. Ці слова допомагають точно висловити те, що ми хочемо включити або виключити. Слово *тільки* контрастує зі словами *все*, *кожен*.

Вправа: Тільки

Порівняйте в кожному випадку дві пропозиції та скажіть, чи означають вони одне й те саме, або вони означають різне.

1. В коробці були тільки кошенята

1а. Кошенята були тільки в коробці

2. Всі кошенята в кімнаті були білими
3. У кошенят був тільки один хвіст
4. У всіх кошенят блакитні очі
5. Немає кошенят, які гавкають, як собаки

- 2а. Тільки кошенята в кімнаті були білими
- 3а. Тільки у кошенят один хвіст
- 4а. Тільки у кошенят блакитні очі
- 5а. Тільки кошенята нявкають, як кішки

Малювання: Тільки

Тема заняття: Добре й погано

Постановка проблеми. Чи не раніше інших діти пізнають слова: добре й погано (ймовірно, це також перші слова, які дізнаються домашні тварини. «Погана собачка», – кажете ви, і ваша собака тікає, опустивши хвіст, вона знає, що вона в чомусь винна)?

Слова добре й погано вживають при моральній оцінці поведінки. Але їх застосовують і при оцінці інших аспектів поведінки.

Ви можете сказати вашій собаці, що вона погана, якщо вона зробила щось не так, як ви розпорядилися. Але ви їй не скажете, що вона погана, якщо вона не може зловити обруч. Ви будете заохочувати її, щоб вона це змогла зробити.

Коли Тетяна каже: «Може бути, я не така погана», вона не має на увазі, що вона слухняна або неслухняна; вона має на увазі, що в чомусь вона має компетенцію, а в чомусь немає.

Це два способи встановити відмінності у вживанні слів добре й погано. При читанні філософської книги діти будуть робити й інші відкриття.

Питання для дискусії: Добре й погано

1. Артем завжди не слухається виховательку. Артем хороший?
2. Маша завжди робить все, що скаже їй подруга. Маша хороша?
3. Діана вміє стрибати через скакалку краще за всіх у групі. Діана хороша?
4. Марина може кричати голосніше за всіх у класі. Марина хороша?
5. Денис завжди робить те, що він вважає за краще для інших і для себе, Денис хороший?
6. Сергій чистить зуби щоранку й кожен вечір. Сергій хороший?
7. Христина намагається не потрапити в біду. Христина хороша?

Гра: Відмінність видів «поганого»

Запропонуйте дітям виразити своє ставлення так: якщо щось, про що піде мова, вони будуть вважати поганим, то вони опустять свої великі пальці; якщо хорошим – піднімуть великі пальці. Отже, пальці вгору або вниз!

1. Тетяна не ставить питань.
2. У Тетяни є секрети.
3. Тетяна знає своє ім'я.
4. Тетяна порівнює себе з однолітками.
5. У Тетяни немає відповідей на питання.

Питання для дискусії

1. Які засоби ти використовував у своєму малюнку, щоб вийшов малюнок поганого хлопчика?
2. Що робить твій малюнок поганим?
3. Чому ти думаєш, що те, що ти вибрав для малюнка, хороше?
4. Що робить твій малюнок хорошим?

Тема заняття: Минулого року

Постановка проблеми. Думки дітей про минуле та майбутнє часто нестійкі. Розвиток їх почуття усвідомлення самого себе залежить від здатності вміти встановлювати зв'язки між минулим, сьогоденням і майбутнім.

Коли Тетяна говорить про те, що з нею було минулого року, це свідчить про порівняння себе, тієї, якою була, з тією, якою вона є зараз.

Вправа:

Минулого року Цього року У майбутньому році

1. Подумай про що-небудь, що ти робив, і про що-небудь, що сталося з тобою минулого року?
2. Подумай про що-небудь, що ти робив, і що плануєш зробити цього року.
3. Подумай про що-небудь, що ти плануєш зробити, або про щось, що могло б статися з тобою в майбутньому році?
4. Склади розповідь, в якій мова піде про минулий рік, сьогодення та майбутнє.

Інші діти, слухаючи розповідь, відзначають чи були в ньому всі три поняття.

Питання для дискусії: «Минулий рік»

1. Чи могло що-небудь статися минулого року таке, що відбулося в цьому й відбудеться в наступному році? Можеш навести приклад.
2. Чи може те, що відбулося минулого року, ніколи не трапитися знову? Можеш навести приклади.
3. Подумай про що-небудь, що трапилося в минулому чи в цьому році, але й може статися знову протягом довгого часу.
4. Чи є що-небудь таке, що не траплялося ще, але ти впевнений, що станеться? Можеш навести приклади.
5. Чи є що-небудь таке, чого поки не відбулося, але тобі б хотілося, щоб воно сталося?

Тема заняття: Розмова

Постановка проблеми. У школі-інтернаті діти пізнають, що надмірна балакучість небажана на заняттях. Вони привчаються говорити менше, але разом з цим настає деяке ослаблення їхнього інтересу та допитливості.

Якщо ми хочемо уникнути перетворення дітей в тупих, нетворчих або відсталих розумово, то ми повинні зберегти можливість діалогу, бесіди протягом усіх шкільних років.

Якщо неорганізоване обговорення не сприяє цьому, то з цього не випливає, що організований діалог не зможе бути корисним цілям освіти.

Крім того, нам треба зберегти вміння кожного ясно висловлювати свої думки. Це завдання створення в дошкільному закладі відносин співробітництва. У принципі ми не проти того, щоб діти добре висловлювали свої думки, однак мета може бути досягнута в тому випадку, якщо ми дозволимо їм висловлювати свої думки.

Питання для дискусії: Обговорення

1. Чи існує щось таке, про що ти думаєш, але не кажеш?
2. Говорив ти коли-небудь те, у що насправді не віриш?
3. Чи допомагає тобі ясно мислити розмова з іншими?
4. Ти більше говориш вдома або в дитячому садку?
5. Чому ти смієшся так багато, коли розмовляєш зі своїми друзями?

Вправа: Ти любиш розмовляти?

Ось 10 прикладів того, що ти, мабуть, робиш. Твоє завдання полягає в тому, щоб виокремити те, що тобі подобається більше, і те, що тобі подобається менше:

- 1) їсти булочку з гарячою сосискою;
- 2) пити лимонад;
- 3) виконувати домашнє завдання;
- 4) розмовляти з однолітками;
- 5) розмовляти з братами й сестрами;
- 6) прибирати на своєму письмовому столі;
- 7) розмовляти з улюбленою твариною;
- 8) розмовляти з дорослими;
- 9) спати.

Тема заняття: Реальне (що існує насправді)

Постановка проблеми. Вжиті дітьми слова *насправді, справді* – еквіваленти ширших понять *існування, реальність, справжність, правдивість, актуальність*.

Діти використовують ці слова, щоб повідомити, що вони відрізняють помилкове від справжнього, просте очевидне від неймовірного, уявне від дійсного. Вживання дітьми слів *справді, насправді* припускає як оцінювання, так і опис.

Питання для дискусії: Що реально?

1. Казки реальні?
2. Твій стіл реальний?
3. Твоя голова реальна?
4. Коли ти дивишся в дзеркало, твоє зображення реальне?
5. Комікси в книжках реальні?
6. Телевізійна мультиплікація реальна?
7. Твій дитячий садок реальний?
8. Дірка в космосі реальна?

9. Дірка в Землі реальна?

10. Дірка в небі реальна?

Вправа: Реальне

Що ти вважаєш реальним, а що ні?

Вправа: Реальне. Нереально. Не знаю

1. Твоє волосся.

2. Твій дитячий садок.

3. Те, що ти робив вчора.

4. Те, що думаєш робити сьогодні ввечері.

5. Те, що можеш бачити зараз.

6. Твої друзі.

7. Твої сновидіння.

8. Твої почуття.

9. Твої думки.

Вправа: Реальне. Нереальне.

1. Завтра принеси в групу те, що ти вважаєш теперішнім реально.

2. Що не існує реально? Дай обґрунтування.

Тема заняття: Сон. Пробудження. Сновидіння

Постановка проблеми. Людей завжди чарує перехід від сну до неспання й контраст між сновидіннями та реальністю. Провісники снів, очевидно, дотримуються думки, що сні віщі, і розкривають те, що зазвичай приховано й придушене; психоаналіз займає таку ж позицію.

Діти не можуть зрозуміти, яке значення слід надавати своїм снам. Ось де дискусія в групі може бути корисною.

По-перше, це дає можливість розмірковувати над даною проблемою і відбирати різні варіанти, навіть якщо діти не можуть розв'язати цю проблему.

По-друге, це дозволить їм виявити, що розповіді про сні можуть дати багато приводу для забав і веселощів.

Питання для дискусії: Сон і неспання

1. Чи бувало у тебе так, що ти спав, але думав, що не спиш?

2. Чи думаєш ти, що спати – це марна трата часу?

3. Чи думаєш ти, що не спати – це марна трата часу?

4. Якби люди були кіньми, вони б спали стоячи?

5. Якби люди були рибами, вони б спали з відкритими очима?

Питання дня дискусії: Сновидіння

1. Після того, як ти довго дивився передачі по телебаченню, ти не сумнівався: не приснилося це тобі?

2. Якщо тобі щось наснилося, думаєш ти, що це повинно відбутися наяву?

3. Якщо щось з тобою станеться, думаєш ти, що спочатку ти побачиш це уві сні?

4. Чи вірно, що події не стануться наяву, якщо вони не відбулися у сні?

5. Як ти можеш бути впевненим, що ти зараз, не спиш?

Вправа: Сни

Проведіть конкурс снів. Нехай кожен розповість сон, який він бачив минулої ночі. Якщо знайдуться дві дитини, які бачили один і той самий сон, вони будуть переможцями конкурсу. (Або зробіть так: на папері напишіть якусь тему сну. Скажіть дітям про неї тільки після того, як вони розкажуть свої сні. Якщо у когось виявилася та ж тема сну, він виграв у конкурсі).

Тема заняття: Дотик

Постановка проблеми. Часто ми думаємо, що наші почуття дають нам перекручену інформацію. У таких випадках ми відчуваємо предмет на дотик. Ця подушка м'яка? Ми торкаємося її, щоб переконатися.

Найкращим способом визначення того, що реально існує, є сприйняття за допомогою групи органів почуттів і осмислення цього.

Вправа: Відчуття

Який спосіб є найкращим для визначення реальності існування? Краще за все визначити, коли

Торкаєшся	Дивишся	Думаєш
1. Наскільки гаряча вода у ванні?		
2. Який колір неба?		
3. Скільки буде два плюс два?		
4. Як пахне розпалена собака?		
5. Як гаряче Сонце?		
6. Якого кольору трава вночі?		
7. Чи немає каменя у твоєму черевіку?		
8. Скільки тобі років?		
9. Твоє обличчя - це зворотна сторона твоєї голови?		
10. Що ти хочеш завтра на сніданок?		

Гра: Відчуття

Діти сидять спокійно протягом декількох хвилин і зосереджуються на тому, чого б вони хотіли торкнутися (цей предмет є в групі).

Потім нехай ідуть і торкаються цих предметів, подумки характеризуючи їх, думаючи про те, які вони. Потім для прикладу розглядаємо такі визначення:

твердий	м'який	як ...
гладенький	шорсткий	зразок.....
холодний	гарячий	як ...
легкий	важкий	як....
рівний	нерівний	як ...
тонкий	товстий	як ...

Допомагаємо дітям в описі обраних предметів з використанням порівнянь

Тема заняття: Диво. Мислення. Реальність.

Постановка проблеми. Є два суперечливі питання.

1) Тетяна вважає, що якщо вона дивується, то вона, мабуть, мислить. Це, очевидно, її логічний висновок.

Якщо здивування – це різновид мислення, тоді, якщо існує момент подиву, повинен бути й момент мислення. Розглянемо аналогічні випадки:

Якщо існують сосни, то повинні існувати дерева.

Якщо існує лосось, то повинна існувати риба.

Якщо існують маргаритки, то повинні існувати квіти.

Якщо існують кішки, то повинні існувати тварини.

2) Тетяна вважає, що якщо мислення є, тоді ви існуєте насправді, тобто, очевидно, повинен існувати мислитель.

Філософський аналог цього, мабуть, вислів Декарта: «Я мислю, я існую».

Не важко припустити, що якщо щось трапляється, то те, що трапилося існує. З другого боку, з твердження, що мислення – це те, що трапляється, автоматично не випливає, що таке мислення викликане мислителем.

По суті Елфі пропонує два докази свого власного існування.

Перше – логічне: якщо існує приклад чогось, тоді це щось обов'язково існує.

Друге – причинно-наслідкове: якщо є результат (наслідок), то повинна бути причина.

Вправа: Як здивування пов'язане з мисленням?

1. Якби ти був кішкою, ти був би твариною?
2. Якби ти був акулою, ти був би рибою?
3. Якби ти був одягнений у свій найкращий одяг, ти був би одягненим?
4. Якби ти прочитав лише кілька слів на сторінці, тебе можна було б назвати читальним?
5. Якби ти щось запам'ятовував, ти б був мислездатний?
6. Якби ти щось уявляв, ти б був мислездатний?
7. Якби ти здивувався чого-небудь, ти б був вдумливим?

Вправа: Мислити - існувати

Чи права Тетяна, стверджуючи: «Якщо ви думаєте, то ви існуєте»

1. Чи може людина думати, що вона не думає?
2. Чи може людина думати, що вона не існує?
3. Твій стіл не думає? Однак він існує?
4. Якщо тобі довелося наступити на мурашу і вбити її, вона все ж таки існує?
5. Якби твоє зображення в дзеркалі могло само думати, воно б існувало?
6. Якщо ти думаєш, чи означає це, що ти існуєш?

Вправа: Мислення має на увазі мислителя?

1. Якщо є картина, чи повинен бути художник, який її намалював?
2. Якщо є книга, чи повинен бути письменник, який її написав?
3. Якщо є дим, то чи повинен бути поряд той, хто палить?
4. Якщо є дощ, чи означає це, що його хтось зробив?
5. Якщо є калюжі, чи означає це, що йшов дощ?
6. Якщо є сніг, чи означає це, що хтось його зробив?
7. Якщо був шум, чи означає це, що хтось його чув?
8. Якщо є думки, чи означає це, що їх придумав мислитель?

Вправа: Щось є причиною того, що має статися

1. Якщо йде дощ, чи повинні бути калюжі?
2. Якщо світить сонце, то чи повинно бути тепло?
3. Якщо ти плаваєш, чи повинен ти бути мокрим?
4. Якщо ти їси їжу, чи повинен ти її ковтати?
5. Якщо ти ковтаєш їжу, чи повинен ти її переварювати?
6. Якщо ти відчуваєш біль, чи повинен ти плакати?
7. Якщо ти плачеш, чи означає це, що тобі боляче?
8. Чи може хтось залишатися в одному й тому ж віці?
9. Що є причиною того, що люди старіють?
10. Якщо щось має розмір, чи повинно воно мати вагу?

Питання для дискусії: Мислення

1. Чи думаєш ти, коли спиш?
2. Чи є відмінність між тим, як ти думаєш і як говориш?
3. Чи завжди ти говориш те, що думаєш?
4. Кажеш ти більше, що думаєш? Або більше думаєш, що говориш?
5. Що тобі більше подобається: думати, говорити або спати?

Тема заняття: Дорослішання

Постановка проблеми. Досвід дітей та дорослих в чомусь сходиться.

На дітей впливає досвід власного дорослішання. Для деяких дорослих цей досвід у далекому минулому і, може бути, навіть забутий. Для інших дорослих досі близький досвід дитини, що росте. Третіми досвід дорослішання інколи применшується, навіть коли вони стали дорослими.

Більшість дітей чекають, не дочекаються, щоб швидше стати дорослими, у той час, як більшість дорослих звертає увагу головним чином на старіння. Це два дуже різних типи досвіду. Дорослі часто підштовхують дітей до того, щоб дивитися вперед, і частіше, ніж варто було б, задають дітям питання: «Ким ти збираєшся стати, коли виростеш?».

Це спосіб змусити дитину задуматися про своє майбутнє та замкнути свою увагу на ньому.

Суперечливим є, наскільки це корисно дитині. Чому б не дати їй можливість відчувати задоволення від реальності сьогодення й чому не дозволити самим дітям зробити вибір?

Вправа: Коли я виросту

Коли ти виростеш, чи залишишься назване нижче для тебе таким, як і зараз, або буде іншим:

- 1) те, як ти виглядаєш;
- 2) те, як ти одягаєшся;
- 3) те, як ти відчуваєш;
- 4) те, як ти думаєш;
- 5) те, про що ти думаєш;
- 6) те, що ти робиш;
- 7) люди, з якими ти розмовляєш;

8) люди, з якими ти граєш.

Питання для дискусії: Дорослішання

1. Скільки тобі буде років, коли ти виростеш?
2. У твоєму класі хто-небудь буде дорослим в той же самий час?
3. Чи може людина бути старою, але не дорослою?
4. Як це можебути?
5. Чи може людина бути дуже молодою і водночас дорослою? Як це може бути?
6. Як ти дізнаєшся, що став дорослим?

Вправа: Я збираюся бути ...

Нижче наведено список, ким може бути людина:

Щасливою	матір'ю
спортсменом	лікарем
продавцем	старим, який багато думає
приємною людям	

1. Чи може людина, яка є батьком, бути ще кимось з названих вище?
2. Чи може балерина бути кимось з названих вище?
3. Чи може дитина бути кимось з названих вище?
4. Ти є кимось з названих вище?
5. Ти збираєшся стати кимось з названих вище?

Вправа: Бажання швидше вирости

Що з наведеного нижче допоможе тобі швидше вирости:

1. Спробувати підтягнутися, щоб стати вище.
2. Розмовляти з людьми похилого віку.
3. Одягатися так, як одягаються дорослі.
4. Грати з тими, хто старший за тебе.
5. Дивитися кінофільми для дорослих,
6. Їсти корисну їжу.

Тема заняття: Що трапилось

Постановка проблеми. Є таке, що трапляється з нами незалежно від нас, і є таке, що трапляється з нашої волі, завдяки нам.

Сталось так, що ми народилися в той день, в який народилися; ми отримали ім'я, яке отримали, ми такого зросту, який у нас є; у нас такі обличчя, які є, ми говоримо на мові, на якій говоримо. Інше відбувається з нашої волі.

Твої ноги залишаться сухими, якщо ти не будеш бродити по калюжах. Ти збережеш свої зуби, якщо будеш їх регулярно чистити. Ти можеш навчитися читати, і зможеш дізнатися з книг багато такого, що невідоме для тебе зараз.

Також існує те, що може трапитися з твоєї волі, але це не повинно траплятися.

Ти можеш грати з сірниками, і це призведе до пожежі. Ти можеш, дратувати когось, і це призведе до бійки.

Ти можеш з кимось необережно пожартувати, і на тебе образяться. Це не те, що просто трапляється, це трапляється з твоєї волі. Допмагаючи дітям

розібратися в цих питаннях, ми допомагаємо їм встановлювати контроль над собою, мати здатність змінювати своє життя, вибираючи між об'єктивним і дією на свій вибір.

Питання для дискусії: що трапляються незалежно від нашої волі й те, що трапилося з нашої волі

1. Що сталося з тобою?
2. Що може трапитися з тобою по твоїй волі?
3. Те, що може трапитися з тобою по твоїй волі, може статися саме собою?
4. Чому б ти віддав перевагу: тому, що сталося незалежно від твоєї волі або з твоєї волі?

Питання для дискусії: те, що відбувається у твоєму житті

1. Чи є різниця між тим, що станеться у твоєму житті, і тим, що ти думаєш, що станеться?
2. Чи відрізняється твоє життя від життя будь-кого, кого ти знаєш? Як саме?
3. Чи схоже твоє життя на чие-небудь, кого ти знаєш? Наскільки?
4. Чи може людина мати більше, ніж одне життя?

Тема заняття: Сьогодні й завтра

Постановка проблема. Маленькі діти, ймовірно, здатні зрозуміти різні проміжки часу – вчора, сьогодні, завтра – набагато легше, ніж зрозуміти «час».

Час – абстрактно, але завтра – це те, чого чекаєш, а вчора – це те, що пам'ятаєш. Для багатьох дітей, що живуть сьогоднішнім, минуле й майбутнє туманне. І ми намагаємося розширити їх горизонти. Їх почуття часу розтягується, час стає для них більш зрозумілим, і вони починають бачити сьогоднішнє в контексті майбутнього й минулого.

З іншого боку, зустрічаються діти, які проводять стільки часу в мріях про майбутнє, що нехтують цим. Таким дітям треба допомогти оцінювати сьогоднішнє й визнавати недосяжність якихось очікувань.

Питання для дискусії: Завтра

1. Коли почнеться завтра?
2. Коли скінчиться завтра?
3. Як довго триватиме завтра?
4. Що відбувається сьогодні, коли настає завтра?
5. Завтра буде або воно усе ще завтра?
6. Коли закінчиться завтра, чи означає це, що більше не буде завтра?
7. Як відрізнити сьогодні від завтра?

Питання для дискусії: Коли треба робити?

1. Чи є щось таке, що можна зробити тільки сьогодні, а не завтра? Можеш навести приклади?
2. Чи є щось таке, що можна зробити сьогодні, так само як і завтра? Можеш навести приклади?
3. Є щось таке, чого не можна зробити ні сьогодні, ні завтра? Можеш навести приклади?

4. Є щось таке, що можна зробити тільки завтра? Можеш навести приклади?

5. Якщо тобі сказали: Не можна їсти шоколад до завтра, чи буде він коли-небудь з'їдений?

Тема заняття: Зараз

Постановка проблеми. Дорослі можуть використовувати вираз «даний час», але дитина каже: «тепер», «зараз».

Все ж дитина зауважує, що як тільки слово «зараз» сказане, той момент, до якого воно стосувалося, пішов у минуле.

Дитина виявляє, що «зараз» невловний, як тільки ми його виявляємо, він зникає навечно. Однак це відбувається, коли ми намагаємося точно визначити зараз. Коли ми намагаємося визначити поняття сьогодення не так точно, ми помічаємо, що зараз може ставитися до відрізка певної тривалості.

Отже, деякі події швидкоплинні, а деякі тривалі.

Імпульсивна дитина хоче чогось тут і тепер, безпосередньо в сьогоденні. Більш стримана дитина може почекати, розуміючи, що завтра буде, якщо ми до нього підготуємося сьогодні.

Діти повинні навчитися використовувати слова *було*, *є*, *буде*, точно співвідносячи їх з минулим, сьогоденням, майбутнім.

Правильне розуміння часу допоможе їм зрозуміти проблему часу.

Вправа: Зараз

Нехай діти відповідають:

1. Що ти бачиш зараз?
2. Чого ти торкаєшся зараз?
3. Що ти зараз чуєш?
4. Який запах ти зараз відчуваєш?
5. Про що ти зараз думаєш?

Тема заняття: Пізнання життя

Постановка проблеми. За Сократом, непізнане життя не варте того, щоб його прожити, і нам не слід жити безцільно. Ми повинні постаратися зрозуміти, що собою являє гарне життя, і потім зробити все від нас залежне, щоб жити таким життям. Як можна зрозуміти, що ж таке хороше життя? Шляхом філософської дискусії. Такий висновок впливає з думок Сократа.

Для дітей старшого дошкільного віку, ідея дослідження їх мислення може здатися дивною, але, безсумнівно, вони це роблять певною мірою.

З іншого боку, ідея дослідження ними свого життя може здатися дивною й далекою. І все-таки важливо посіяти в їх свідомості насіння впевненості в тому, що добре пізнавати самих себе, і одним зі способів цього є дослідження власного життя.

Вправа: Дослідження

1. Що робить лікар, коли він тебе оглядає?

2. Припустимо, що ти пошкодив руку. Як ти це виявиш?
3. Дуже уважно оглянь поверхню карти. Що ти там знайшов?
4. Можеш розглянути свою верхівку?
5. Можеш пізнати своє серце?
6. Можеш пізнати свій мозок?
7. Можеш пізнати своє життя?
8. Що ти любиш розглядати дуже пильно та ретельно?
9. Що тобі не подобається досліджувати взагалі?
10. Що ти вважаєш важким для дослідження?
11. Що ти вважаєш легким для дослідження?
12. Дослідження – це різновид гри?
13. Коли ти розглядаєш свої руки, що ти помічаєш при цьому?
14. Коли ти досліджуєш свій мозок, що ти помічаєш при цьому?
15. Коли ти досліджуєш своє життя, що ти помічаєш при цьому?
16. Як ти вважаєш: люди повинні дослідити своє мислення та своє життя чи не повинні?

Тема заняття: Що означає бути нездатним?

Постановка проблеми. Спілкуючись з дітьми в групі, треба постаратися усвідомити різницю між поняттями «нездатний» в значенні не вміє висловити свої думки в мові, й «неспроможний» як протилежність обдарованій. Люди, які не вміють висловлювати свої думки в мові, все ж можуть бути інтелектуально розвиненими.

Найкраще, що ми можемо зробити для дітей - це терпляче працювати.

Ми всі знаємо дітей, які здібні в навчанні, але непрактичні, не вміють висловлювати свої судження або не володіють ні хорошим смаком, ні здоровим глуздом. І всі ми знаємо дітей, які мають смак, вміють висловлювати судження, мають здоровий глузд, але в навчанні у них справи йдуть погано, і їх вважають нездатними, навіть тупими. Ми можемо допомогти дітям зрозуміти, що для кожної людини існують способи бути розумним чи дурним. Але якщо ми здібні в чомусь одному (музиці, математиці, поезії, заняттях прикладними видами діяльності), нас вважають здібними. Але ж може бути ще не один напрямок, де ми не такі здібні.

Питання для дискусії: Бути нездатним

1. Якщо твоя мама вважає, що ти нездібний, чи означає це, що ти нездібний?
2. Якщо твоя вчителька вважає, що ти нездібний, чи означає це, що ти нездібний?
3. Якщо твій друг вважає, що ти нездібний, чи означає це, що ти нездібний?
4. Якщо ти про свого друга думаєш, що він нездібний, чи означає це, що він нездібний?
5. Якщо ти думаєш, що ти нездібний, чи означає це, що ти нездібний?

Питання для дискусії:

Чи думаєш ти, що хто-небудь з цих дітей нездібний:

1. Про Оленку кажуть, що вона дурна.
2. Про Петра так говорять, тому що у нього сільська одежа.
3. Про Семена – бо він носить резинку, щоб підтримувати свої окуляри.
4. Про Марію – тому що вона не говорить багато.

Тема заняття: Не такий, як інші

Постановка проблеми. Припустимо, що все однакове: дерева, будинки, люди, тварини, гори. Їх можливо розрізнити. Людям було б важко спілкуватися один з одним, якщо вони не могли відрізнити одну людину від іншої.

З іншого боку, припустимо, що всі відрізняються один від одного, що немає схожості.

Для того, щоб зрозуміти, як влаштований світ, треба вміти встановлювати різноманітність і подобу, подібність і відмінність (тотожність і відмінність). Отже, роз'єднання та з'єднання є двома головними поняттями. Значить, треба вміти відрізнити й встановлювати зв'язок, схожість, тотожність.

При вищому рівні мислення ми намагаємося виявити відмінність у тому, що поверхнево здається схожим, і ми намагаємося виявити подібність того, що відрізняється поверхово.

Вправа: Знаходження відмінності

Принесіть в групу наступні предмети:

- 2 яйця (різного розміру);
- 2 шнурки для черевиків (різного кольору);
- 2 паперові вирізки (різного кольору і розміру);
- 2 склянки води (з різною кількістю води).

Діти встановлюють відмінність в кожній парі.

Тема заняття: Манери

Постановка проблеми. Коли ми щось визначаємо й класифікуємо, ми стикаємося з двома головними проблемами:

(1). За допомогою яких характеристик ми можемо визначити, що це за предмет (наприклад, це тварина-лисиця)?

(2). Як ми можемо визначити якість (наприклад, що це не просто картина, але це гарна картина)?

У даній темі два головні питання: що таке хороші манери. (Можна заперечити, що поняття манери має на увазі саме «хороші манери», але тоді що має на увазі вислів «погані манери?»).

Є однак, інша проблема, з котрою зіткнулася Тетяна. Це питання не про класифікацію, а про категоризацію. Тетяна поводить так, як ніби манери – це щось матеріальне (на зразок автомобілів, дерев, каменів).

Так, на сторінці можуть бути написані слова, але немає сенсу питати: «Де ваша орфографія?» Це називається категорією помилки. Те ж саме, коли ми говоримо: «Де ваші манери?»

Вправа: Гарні манери

Що містить поняття хороші манери в наступних випадках:

1. Ти прийшов до друга, і тебе запросили пообідати. Чи слід тобі почати їсти раніше за інших?
2. Тебе знайомлять з другом твоїх батьків, і ця людина хоче потиснути тобі руку. Можливо тобі слід втекти?
3. Твої батьки розмовляють, а ти перебиваєш їх. Це хороші манери?

Питання для дискусії: Де ваші манери?

1. Де ваші туфлі?
2. Де ваші руки?
3. Де ваш мозок?
4. Де ваш вік?
5. Де ваші думки?
6. Де ваші манери?

Вправа: Я залишив удома

- своє домашнє завдання
- свої шкарпетки
- свою пам'ять
- своє ім'я

Тема заняття: Святкування дня народження

Постановка проблеми. На дітей справляє враження той факт, що в сім'ях відзначають дні народження членів сім'ї, а в групах святкують дні народження знаменитих людей. Вони, ймовірно, розуміють, що дні народження – це засіб вшанування людини (звичайно, деякі просто користуються нагодою посвятувати). Це непристойно? Віддати шану людині, у якої день народження, – єдина причина влаштувати свято?

Діти, як стверджує психолог Ж. Піаже, суворо дотримуються традицій. Для шестирічної дитини, яка навчилася грати в певну гру, правила гри священні. Отже, свято дня народження, торт, запалення свічок, які повинні бути задуті іменинником, загадавши бажання є чимось особливим та приємним. І ми не повинні жартувати над дитячою вірою у все це. День народження у кожної людини – знаменитої або незначимої – тільки один день на рік.

Торт ділиться між усіма присутніми, а загадане бажання пов'язане з тим, що ми хочемо. Ми, затамувавши подих, спостерігаємо за цим урочистим моментом. Роблячи так, ми ідентифікуємо себе з цією людиною, а загадане бажання стає бажанням усіх.

Питання для дискусії: День народження

1. Скільки років було тобі на останньому дні народження?
2. Скільки років тобі буде на наступний день народження?
3. Ти народився у свій день народження?
4. Ти знаєш, скільки місяців від одного дня народження до іншого?
5. Що було б, якби у всіх був день народження в один і той же день, наприклад, 1 січня?

Вправа: Свято дня народження

Припустімо, що ви дізналися, що у Тетяни завтра день народження. Хотілося б вам його відзначити, влаштувавши в групі свято? Що б ви зробили для підготовки свята? Як ви переконаєтеся в тому, що всі взяли участь у святі?

Питання для дискусії: Свята

1. Чи кожен добре проводить час на святі?
2. Міг би ти бути на святі й не знати цього?
3. Чи могло бути так: у тебе свято і ти не пішов на нього?
4. Міг би ти зробити свято тільки для себе?
5. Скільки триває свято?

Вправа: Якому святу підходить?

Підбери пару з колонки А і Б

А	Б
Мішура, подарунки	День народження
Свічки, торт, ігри	Різдво
Танці, щастя, родичі	Новий рік
Сльози, прощання, поцілунки	Розставання
Вихователі, спогади, посмішки	

II блок соціально-педагогічної програми

«Граємо разом»

Мета: створення або відбудова значущих стосунків між суб'єктами гри щодо оптимізації процесу особистісного зростання дитини та його комунікативної складової, розвиток культури внутрішньоособистісної та міжособистісної комунікації.

Задачі:

- отримати нові враження та набути соціального досвіду;
- допомогти дитині усвідомити єднання з іншими;
- дати дітям надію та показати, що таке повага;
- навчити приймати рішення самостійно або у групі;
- навчити дітей співчувати;
- пов'язувати почуття та мораль;
- розвивати у дітях відкритість, вміння виражати своє ставлення до інших;
- слухати та розуміти інших;
- слідувати соціальним нормам та правилам;
- справлятися зі своїм страхом і стресом;
- показати, як можна жити без насилля;
- допомогти дитині відкрити для себе мистецтво досягати внутрішню гармонію та урівноваженість;
- розвивати почуття гумору тощо.

Умови проведення ігор:

1. Створення ігрового середовища.
2. Наявність учасників.

3. Наявність чітко окреслених правил гри.
4. Здійснення взаємодії з іншими учасниками гри тим засобом і у тому обсязі, що обирає учасник.
5. Групова рефлексія, підбиття підсумків.

Структура гри:

1. Мета.
2. Матеріали.
3. Хід гри.
4. Аналіз проведення гри.

Зміст авторських інтерактивних ігор

(ігри змодельовані на основі психологічних ігор К. Фопеля [30])

1. Несподівані картинки

Мета: Виховувати уміння та навички співробітництва. Вчити організовувати колективну роботу, де діти мають можливість побачити який внесок робить кожен член групи в загальний малюнок.

Матеріали: Кожній дитині потрібні папір і олівці.

Хід гри: Дорослий звертається до дітей з проханням сісти в одне загальне коло, потім почати малювати якусь картину (2-3 хвилини): «За моєю командою припиніть малювати та передайте розпочатий малюнок своєму сусідові ліворуч. Візьміть той аркуш, який передасть вам ваш сусід праворуч і продовжуйте малювати почату ним картину». Дайте дітям можливість помалювати ще 2-3 хвилини та попросіть їх знову передати свій малюнок сусіду зліва. У великих групах потрібно більше часу, перш ніж всі малюнки зроблять повне коло. У таких випадках зупиніть вправу після 8-10 змін або попросіть передавати малюнок через одного. Ви можете оживити гру музичним супроводом. Як тільки музика зупиняється, діти починають обмінюватися малюнками. У кінці вправи кожна дитина отримує ту картинку, яку вона почала малювати.

Аналіз вправи:

- Подобається тобі малюнок, який ти почав малювати? Чому?
- Чи сподобалося тобі домальовувати чужі малюнки?
- Який малюнок тобі подобається найбільше? Чому?
- Чи відрізняються ці малюнки від тих, які ви малюєте зазвичай? Чому?
- Що було особливого та незвичного у роботі?

2. Три особи

Мета: Залучити свою інтуїцію та наслідування. Розвивати навички співпраці.

Хід гри: Дорослий звертається до дітей зі словами:

– Я покажу вам зараз три вирази обличчя. При цьому я хочу, щоб ви мені наслідували.

Спочатку я покажу вам сумне обличчя. Згадайте, як виглядає сумна людина. А тепер нехай кожен з вас зробить сумне обличчя. Які жести нам найкраще робити руками, щоб висловити смуток?

Зараз я покажу вам розлючене обличчя. Всі уявили, як це виглядає? Давайте зведемо брови, поскалимо зуби та стиснемо кулаки.

Третє обличчя – щасливе. Для цього давайте всі широко посміхнемося й притиснемо руки до серця...

Ви зрозуміли, як виглядають ці три особи? Спробуймо ще раз: сумне, люте та щасливе...

Тепер розділіться на пари та станьте зі своїм партнером спиною до спини. Давайте ще раз повторимо всі три вирази обличчя. Зробимо все по черзі: сумне обличчя, люте, а потім щасливе... Тепер ви самі будете вибирати один з трьох варіантів. Коли я дорахую до трьох, вам треба буде швидко повернутися до партнера й показати йому вибраний вами вираз обличчя. Завдання полягає в тому, щоб не домовляючись заздалегідь, показати те ж саме обличчя, що й ваш партнер. Готові? Один, два, три... Покажіть своє обличчя партнерові. Яка пара вибрала одне й теж обличчя?

Примітка: Дайте дітям можливість ще трохи потренуватися самим. Потім об'єднайте пари в четвірки. Кожна пара в четвірці повинна пошепки домовитися, який вираз обличчя вона хоче показати іншій парі. Потім пари стають спиною одна до одної, а Ви знову даєте команду. Збільшуйте кількість осіб в групі до тих пір, поки вся група не розіб'ється на дві великі команди. Ускладненням може бути варіант, якщо збільшити кількість облич з відповідними звуками та жестами. Це дає дітям більше свободи в грі та робить її ще більш захопливою. Ви можете пропонувати цю гру перед початком різних занять, особливо в тому випадку, якщо при їх проведенні будуть потрібні співпраця та інтуїція.

3. Естафета добрих звісток

Мета: Виховувати зосередженість на позитивному мисленні. Сприяти гарній атмосфері в групі.

Хід гри: Я хочу, щоб кожен з вас розповів усім про що-небудь приємне, що сталося з вами вчора (минулого тижня). Коли ви закінчите розповідати, передайте естафету добрих звісток іншому.

Примітка: Простежте за тим, щоб ніхто з дітей не був пропущений, і, якщо група велика, щоб діти не говорили занадто довго.

Варіанти питань:

- Що за останній час принесло тобі велике задоволення?
- Від кого ви останнім часом чули що-небудь цікаве?
- Ким ти захоплюєшся?
- Яку проблему тобі нещодавно вдалося вирішити?
- Яку особливо красиву мелодію тобі довелося почути останнім часом?

Примітка: Цією розігрівальною грою можна починати робочий день (тиждень), легко мобілізуючи увагу дітей. Вона допомагає дітям зосередитися на головному та отримати від цього задоволення.

4. Послання світу

Мета: Розвивати здатність до співпраці, уміння домовлятися в процесі реалізації спільного задуму, формувати гуманістичні світоглядні тенденції.

Матеріали: Аркуші паперу, олівці або фломастери.

Хід гри: Об'єднайтеся в групи по чотири. Я хочу вам запропонувати цікаві теми, наприклад: Як можна зберегти воду? Як нагодувати безпритульних тварин? Як можна порадувати товариша (людину)? Як зробити людей добрими? Потім намалюйте всі разом плакат, в якому повідомте світу про свої варіанти розв'язання проблеми, які привернуть увагу до обраної теми.

Примітка: Кожна підгрупа вибирає свою тему.

5. Історії з мішка

Мета: Розвивати уяву, спритність і уміння думати в заданому напрямку. Швидко співпрацювати у парах.

Матеріали: Великий мішок, в якому зібрані предмети повсякденного користування.

Хід гри: Я приніс вам великий мішок, в якому безліч різних речей. Кожен з вас може один раз засунути туди руку і що-небудь дістати...

Тепер розійдіться по двоє та придумайте історію, в якій були б залучені обидва ваших предмети. У вас на це є п'ять хвилин. Після цього кожна пара розповість нам свою історію.

Коли Ви будете повторювати цю гру, можна попросити дітей не тільки розповісти, але і розіграти їхню історію.

Аналіз вправи:

- Чи тобі подобається грати з іншими дітьми?
- Цікавий предмет ти виловив з "чарівного мішка"?
- Тобі принесло задоволення придумування історії?
- Яка історія здалася тобі особливо чудовою? Чому?
- Є хто-небудь, хто розповідав тобі таку історію?
- Що тобі подобається більше – прочитана або розказана історія?

6. Всі ми чимось схожі...

Мета: Показати дитині, її своєрідність, та загальні риси, що об'єднують її з іншими, довести, що вона не самотня. Полегшувати участь у грі сором'язливих дітей. Залучати дітей до інтенсивного процесу обміну інформацією про себе.

Хід гри: Будь ласка, поділіться на четвірки або п'ятірки. Нехай кожна група згадає, що єднає її членів. У цьому списку може бути, наприклад: «У кожного з нас є сестра...», «У кожного з нас є м'яка іграшка...», «Улюблений колір кожного з нас – синій...», «У кожного з нас мама ходить на роботу...», «Ми всі дуже любимо макарони...», «Ми всі не виносимо, коли хто-небудь скаржиться», «Влітку ми всі любимо їздити на море...» і так далі. У вас є деякий час. Переможе та команда, яка знайде та оголосить найбільшу кількість спільних рис.

Аналіз вправи:

- Дізнався ти що-небудь цікаве про кого-небудь з інших дітей?
- Є що-небудь таке, що об'єднує всіх дітей у групі?
- Є що-небудь таке, що відрізняє тебе від усіх дітей у групі?
- Як ви працювали у своїй команді?
- Чи подобається тобі бути схожим на інших, або ти віддаєш перевагу тому, щоб від всіх відрізнитися?
- Якими повинні бути твої друзі – схожими на тебе або зовсім іншими?

7. Машини

Мета: Пробудити у дітей позитивні емоції та віру в згуртованість групи.

Хід гри: Ви можете уявити машину, складену з вас самих? Спочатку гри кожен сам по собі просто людина-машина. Перетворіться на маленьких роботів. Побудьте старою моделлю, яка рухається різкими поштовхами та рухами. Можливо, час від часу ваш механізм функціонує недостатньо точно, щось заїдає, тоді «робот» зупиняється й починає рухатися повільно, або навпаки, занадто швидко...

Тепер станьте у пари. Чи можете ви стати єдиною пральною машиною? Як ви почнете рухатися?

Тепер зберіться в четвірки. Тепер ви самі можете вибрати, якою машиною ви станете. Ви можете стати такими машинами, які існують насправді. А якщо захочете, можете придумати таку машину, якої не існує зовсім. Зберіться разом і подумайте над такими питаннями:

- Яку машину ви хочете скласти?
- З яких частин вона буде складатися?
- Якою частиною машини хоче стати кожен з вас?
- Чи має машина видавати які-небудь звуки?

Коли ви виберете, якою машиною хочете стати, «запустіть» її для проби. А інші діти повинні будуть вгадати, що за машину ви придумали (5-10 хвилин. Нехай всі команди по черзі покажуть свої машини).

А тепер ви всі разом можете скласти одну загальну машину, яка буде рухатися та видавати звуки. Кожен з вас стане частиною цієї машини. У цей раз нам не потрібно знати заздалегідь, для чого дана машина існує. Це повинен бути якийсь фантастичний апарат, якого ніколи раніше не існувало. Перші з вас можуть почати будувати цю диво-машину, а інші нехай приєднуються одразу, як тільки знайдуть відповідне для себе місце. Пам'ятайте про те, що всі складові частини машини повинні бути пов'язані один з одним.

Аналіз вправи:

- Чи сподобалася тобі ця гра?
- Що тобі більше подобається – бути самостійною машиною або бути частиною однієї великої машини?
- Яка «машина» тобі сподобалася найбільше?
- Що ще ви можете з себе зробити?

Примітка: В ході цієї гри у дітей вивільняється багато енергії, і вони з радістю об'єднуються у великі групи. Крок за кроком кількість взаємодійних один з одним дітей збільшується, поки вся група не складе собою одну єдину фантастичну машину.

8. Кого не вистачає?

Мета: Виховувати почуття важливості кожної дитини. Розвивати увагу та пам'ять.

Матеріали: Велика ковдра (або кілька ковдр для ускладненого варіанту гри).

Хід гри: Сядьте, будь ласка, в одне загальне коло. Чи помічаєте ви, коли у групі немає вашого друга чи подруги? А помічали ви, коли немає когось іншого?

Кожна дитина у групі дуже важлива для нас. Коли когось немає, ми за ним сумуємо. Чи поділяєте ці почуття разом з нами? Я дуже радий, що сьогодні всі тут (якщо дійсно ніхто не відсутній).

Пройдіться вздовж всього кола та назвіть кожного з присутніх на ім'я. Якщо в цей день когось немає, зверніть на це увагу всіх дітей і попросіть їх згадати ім'я відсутнього.

Я хочу спробувати зіграти з вами в таку гру: один з нас буде ховатися, а решта будуть вгадувати, хто саме сховався. Спочатку я попрошу всіх закрити очі, і поки ніхто цього не бачить, тихо підійду до одного з вас і доторкнуся до його плеча. Той, кого я виберу, повинен буде відкрити очі, тихо-тихо вийти на середину, сісти на підлогу та сховатися за ось цією ковдрою. Після того, як він сховається, я попрошу вас усіх відкрити очі та вгадати, кого не вистачає. А тепер закрийте очі...

Почніть гру самі, сховавшись під ковдрою, щоб підняти активність дітей. Після того, як Вас діти відгадають, поверніться в коло та сховайте в центрі кола кого-небудь з дітей. Спочатку вибирайте досить впевнених у собі дітей, які зможуть добре почуватися навіть під ковдрою. Коли діти дуже довго не можуть відгадати, попросіть того, хто сховався, що-небудь сказати, щоб інші могли дізнатися його по голосу. Дайте можливість досить великій кількості дітей побувати під ковдрою. Повторіть цю гру через деякий час знову.

Аналіз вправи:

- Як ти думаєш, помітила б група твою відсутність?
- Чому важлива кожна дитина у групі?
- Як ти показуєш іншим дітям, що вони важливі для тебе?
- Чи ти знаєш імена всіх однолітків?
- Чиї імена ти ще не запам'ятав?

9. Гротеск

Мета: Зняти напругу та стрес. Виховувати уважність і координацію, пам'ять.

Матеріали: Аудіокасета з записом жвавої музики, що спонукає до руху.

Хід гри: Створіть п'ятірки та встаньте поруч пліч-о-пліч. Починає гру крайній зліва. Він робить невеликий рух якоюсь частиною свого тіла. Сусід праворуч повинен повторити цей рух як можна точніше, але перебільшивши його, зробивши більш вираженим. Третій повторює рух другого теж як можна більш точно, але й посилює його. І так далі, поки останній не зробить рух максимально вираженим. У результаті вся п'ятірка буде робити один й той же вибраний рух, але кожен зі своєю силою та виразністю. Потім інша дитина переходить на місце крайнього зліва і починає свій рух, який решта повторює з відповідним посиленням.

10. Малюнок на двох

Мета: Розвивати почуття емпатії та інтуїції. Розвивати навички співробітництва.

Матеріали: Кожній парі потрібен один великий аркуш паперу (формат А3) і одна воскова крейда або олівець, фломастер.

Хід гри: Поділіться, будь ласка, на пари та сядьте за стіл поруч зі своїм партнером. Покладіть на стіл аркуш паперу. Зараз ви – одна команда, яка має намалювати картину. І малювати ви повинні одночасно одне й теж. При цьому суворо дотримуйтесь правил, забороняється говорити один з одним. Ви не повинні домовлятися заздалегідь про те, що будете малювати. Обидва в парі повинні постійно тримати крейду (олівець, фломастер) в руці, не випускаючи ні на мить. Зрозуміти один одного без слів. Якщо захочеться, ви можете час від часу поглядати на партнера, щоб побачити, як він себе при цьому відчуває, та зрозуміти, що він хоче намалювати. А раптом він хоче намалювати щось зовсім інше? Щоб підбадьорити вас, я приготував невеличкий сюрприз – ви будете малювати під красиву музику. У вас три-чотири хвилини часу. (Підберіть музичну композицію відповідної довжини). Як тільки закінчиться музика, завершайте свою роботу і ви.

По завершенні гри попросіть команди показати отримані у них зображення.

Аналіз вправи:

- Що ти намалював, працюючи в парі зі своїм партнером?
- Чи складно було малювати мовчки?
- Чи прийшов ти зі своїм партнером до єдиної думки?
- Чи важко було тобі, тому що зображення постійно змінювалося?

11. Груповий портрет

Мета: Вправляти дітей у співробітництві та конструктивній взаємодії в малих групах. Розвивати здатність кооперації, навички спостережливості та творчого самовираження.

Матеріали: Кожній підгрупі знадобиться великий аркуш паперу (як мінімум розміром А3, краще – аркуш ватману) і воскові крейди.

Хід гри: Будь ласка, поділіться на четвірки. Кожна група має намалювати картину, на якій будуть зображені всі учасники команди. Свій

власний портрет малювати не можна, попросіть кого-небудь з групи зробити це. Подумайте разом, як ви розташуєте малюнок на аркуші, який буде сюжет вашої картини.

Коли всі групи намалюють свої портрети, потрібно провести детальну презентацію всіх картин. Перед цим можна дати групам час подумати, як вони будуть представляти свою роботу іншим дітям та які пояснення будуть давати при цьому.

Аналіз вправи:

- Кого ти вибрав художником, хто малював твій портрет?
- Що ти відчував, коли малювали тебе?
- Хто вибрав тебе художником?
- Як ви прийшли до рішення, кого де намалювати?
- Ти задоволений своїм портретом?
- Наскільки тобі сподобалося працювати разом з іншими хлопцями з твоєї підгрупи?
- Наскільки ти задоволений тим портретом, який ти малював сам?
- Якій команді знадобилося найбільше часу?
- Портрет якої команди тобі сподобався найбільше? Чому?

12. Застільна бесіда

Мета: Розвивати уяву та почуття співробітництва, швидко розуміти ситуацію та створювати власний образ поведінки.

Хід гри: діти знайомляться та налагоджують контакт в затишному уявному кафе (30 хвилин):

1. Відтворіть дух застільної бесіди, описавши кафе, що відоме своєю приємною атмосферою й вишуканою кухнею. Учасники прийшли сюди поїсти, познайомитися один з одним, поговорити на різні теми.

2. Дозвольте групі вільно рухатися по приміщенню. Потім, перевтілюйтеся в «старшого офіціанта» і крикніть: «Столик на двох!» Це означає, що кожен учасник повинен знайти собі пару – того, хто стоїть ближче всіх. Партнери представляються один одному. Дайте їм пару хвилин на обговорення теми «Яку їжу я хочу».

3. Тепер крикніть: «Столик на чотирьох!». Зараз кожна пара повинна об'єднатися з якою-небудь іншою. Вони називають свої імена та розмовляють на наступну тему: «Чим я охоче займаюся у вільний час».

4. Наступний етап гри – «Столик на вісьмох». Нехай всі квартети об'єднуються попарно. Учасники знайомляться один з одним, потім ведуть бесіду: «Місце, яке я обов'язково хотів би відвідати».

5. Дайте можливість групі зібратися разом для короткого обміну враженнями: «Що я дізнався про інших членів групи? Що було особливо цікавим або несподіваним?»

Варіанти інших цікавих тем:

- Що я найбільше хотів би робити в цій групі?
- Що я тут найбільше хочу дізнатися?

13. Чотири кути – чотири вибори

Мета: Розвивати вміння швидко працювати у групах, вміння уважно прислуховуватися до кожного та презентувати свою відповідь.

Матеріали: чотири великі аркуші паперу (формат А3), скотч і олівці.

Хід гри: Прикріпіть у чотирьох кутках кімнати аркуші паперу та намалюйте на них кольори (червоний, синій, зелений, жовтий). Листи закріпити на видних місцях.

1. Діти стають на середину кімнати.
2. Скажіть учасникам, що в ході гри вони зможуть краще пізнати один одного. Спочатку всі ходять по кімнаті, потім кожен зупиняється біля того аркуша паперу, який здається йому найбільш привабливим.
3. Всі учасники, що зібралися в одному кутку, розповідають один одному, чому вони обрали саме цей колір. Кожен повинен запам'ятати всіх, хто знаходиться в тому ж кутку (3 хвилини).
4. У другому раунді можна намалювати на нових аркушах чотири пори року.
5. У третьому раунді ви можете використовувати назви чотирьох музичних інструментів, наприклад: скрипка, піаніно, арфа, барабан.
6. У четвертому намалюйте на папері геометричні фігури (по одній на кожному аркуші), наприклад, трикутник, квадрат, коло та фігуру неправильної форми.
7. Після кожного раунду гравці збираються в середині кімнати. Порядок гри дотримується чітко: учасники повинні зупинитися біля того аркуша паперу, напис на якому подобається їм найбільше. При цьому вони запам'ятовують всіх, хто зупинився поруч.

8. У кінці гри підбийте підсумки, задавши учасникам такі питання:

- Які учасники найчастіше виявлялися в одній і тій же групі?
- Які гравці опинялися в одній групі рідко або взагалі жодного разу?
- Що цікавого кожен з вас дізнався про інших дітей?

Зауваження:

можливі варіанти малюнків:

- інструменти: молоток, пила, кліщі, голка;
- міста: Слов'янськ, Київ, Париж, Рим;
- напої: кава, чай, кока-кола, молоко;
- тварини: лев, антилопа, змія, орел;
- будівлі: вілла, замок, храм, сільська хата.

14. Інтерв'ю

Мета: Розвивати фантазію та уяву. Виховувати акторські здібності та творчість.

Хід гри: Сьогодні я хочу вам запропонувати спробувати себе у ролі: ведучого, режисера, помічника режисера, сценариста, дизайнера тощо.

Давайте зараз з вами розіграємо ток-шоу – інтерв'ю з відомою людиною.

Дитина сидить на стільці в ролі відомої людини. Ведучий допомагає йому прийняти «дорослу» позу, відповідний вираз обличчя. Усі помічники займаються своєю справою. Потім ведучий у ролі кореспондента газети або журналу бере у дитини інтерв'ю, розпитує про роботу, сім'ю, дітей тощо.

Потім розбираємо ролі: режисера, помічника режисера, сценариста, дизайнера тощо.

15. Кіно. Я хочу кіно!

Мета: Розвивати фантазію та уяву. Виховувати акторські здібності та творчість. Вчити співпрацювати та доводити справу до кінця.

Матеріали: Папір, олівці, фломастери. Камера. Різноманітний одяг та різні предмети залежно від обраної теми.

Хід гри: Діти, то чи ви знаєте хто такий: режисер, помічник режисера, сценарист, дизайнер, ведучий? Чим вони займаються? А хотів би хтось з вас їм стати? Чому? Що для цього вам потрібно?

Поділимо дітей по групах, по чотири дитини. Діти дають відповіді з кожної групи, спілкуючись між собою вони створюють сюжет та пропонують ідеї. А чи можемо ми з вами зняти свій фільм? Про що він буде? Хто буде створювати сценарій? А хто йому допоможе? Чи є хто з нас талановитим дизайнером? А яким повинен бути ведучий?

Примітка: Розбираючи усі етапи створення фільму, ця гра може перерости навіть у проект, у довгий проект, яким можна займатися не лише один день. Кінцевим результатом може бути й справді відзнятий фільм, створений дітьми.

16. Реве мотор

Мета: Створіть у групі атмосферу автогонок і вивільніть енергію.

Хід гри: Хто з вас бачив справжні автомобільні перегони? Ви пам'ятаєте, як ревуть мотори, коли водії після віражу тиснуть на газ? Зараз ми організуємо тут щось на зразок автоперегонів по колу. Уявіть собі рев гучного автомобіля – «Рррмм». Один з вас починає, вимовляти «Рррмм» і швидко повертає голову вліво або вправо. Його сусід, на чію сторону він повернувся, тут же вступає в перегони й швидко промовляє своє «Рррмм», повернувшись до наступного сусіда. Так, «рев мотора» швидко передається по колу, поки не зробить повний оберт. Хто хотів би розпочати?

Коли «рев мотора» пройде повний круг, зупиніть дію та продовжте пояснення гри далі:

Звичайно ж, у нашого автомобіля є й гальма. Коли на них натискають, лунає інший звук – «Іііі». Коли хто-небудь під час руху автомобіля раптом вимовляє «Іііі», він тим самим зупиняє нашу машину та розгортає її в протилежну сторону. Кожен з вас може раптово «зупинити автомобіль і змусити його рухатися в протилежну сторону». Але у кожного є право тільки двічі зробити це, щоб й інші змогли взяти участь у грі.

В кінці гри Ви можете попросити дітей «проїхати» коло особливо швидко, і в кінці всіх «перегонів» всім разом одним єдиним «Іііі» закінчити гру.

Аналіз вправи:

- Чи сподобалася тобі ця гра?
- Що тобі сподобалося більше – «тиснути на газ» або «гальмувати»?
- Подобаються тобі такі швидкі ігри або ти віддаєш перевагу більш повільним?
- Чи відчуваєш ти себе зараз бадьорим і активним?

17. Я це вмію!

Мета: Розвиток усвідомлення власних можливостей. Оптимізація самооцінки. Формування позитивного ставлення до навичок та вмінь інших.

Хід гри: Кожен учасник вибирає якусь дію, яка йому добре вдається. Можливо, він добре катається на велосипеді, малює або співає...

Учасники по черзі виходять вперед, представляються і без слів, за допомогою пантоміми, показують, що вони вміють. («Розтопити атмосферу» може ведучий, якщо першим виконає завдання). Група намагається відгадати, що показує учасник.

Залучайте до участі в грі якомога більше дітей.

Обговорення:

- Чому важливо знати свої вміння?
- Чи є хвастощами демонстрація того, що ми вміємо?
- Чи є люди, які однаково добре вміють все?

Примітка: Коли ми відчуваємо, що щось вміємо, коли виконуємо дане нам завдання, розв'язуємо проблему, самоповага наша зростає. Виконуючи цю вправу, діти отримують можливість продемонструвати іншим те, що вони вміють добре робити. Крім того, вона допомагає сформувати позитивне ставлення до вмінь інших.

18. Поміняймося місцями

Мета: Розвиток спостережливості та пам'яті, дисциплінованості, уміння розв'язувати проблему. Виховання навичок взаємодії та співробітництва.

Хід гри: Попросіть шістьох добровольців встати перед групою в довільному порядку.

Деякий час група добровольців та інші діти дивляться один на одного, потім всі, крім добровольців, закривають очі, а шість добровольців міняються місцями (ведучий при цьому залишається на своєму місці). Після цього діти відкривають очі, їх завдання – розставити добровольців так, як вони стояли спочатку. Діти по черзі виходять вперед, і кожен може поставити на «правильне» місце тільки одну дитину.

Обговоріть з дітьми, як полегшити або ускладнити задачу та повторіть експеримент, змінивши умови (змінити кількість добровольців, залучити тільки

дівчаток або тільки хлопчиків, можна вибрати хлопців, однакових за зростом, тощо).

Обговорення

- Як учасники поводитися один з одним?
- Наскільки вдалося співробітництво в групі добровольців і у групі дітей, які залишилися?
- Чи сподобалася мені вправа?
- Чи хороший я спостерігач?
- Якими прийомами я користувався, щоб успішно виконати завдання?
- Представникам яких професій потрібна гарна спостережливість?

19. Чудовий сад

Мета: Вчити мислити метафорично, висловлювати важливі думки стосовно своєї особистості. Сприяти згуртованості групи за спільною ідентичністю.

Матеріали: олівці, аркуші паперу для кожної дитини, ножиці, ватман або великий аркуш паперу, клей.

Хід гри: Ведучий звертається до дітей як до однієї дитини: «Уяви, що ти – прекрасна рослина в саду. Якою рослиною ти хочеш бути? Як виглядають її листя? Вони м'які або жорсткі? У цієї рослини є шипи? А плоди? Цвіте вона? Якого кольору її суцвіття?»

Кожен учасник малює себе у вигляді рослини(5-10 хвилин). Потім діти збираються в пари, показують один одному свої творіння та обговорюють їх (5 хвилин). Потім зображення рослин вирізають і наклеюють на один аркуш ватману, щоб вийшов прекрасний сад.

Якщо діти хочуть, нехай намалюють паркан і хвіртку в саду. Цю картину можна повісити в групі. Поговоріть і з дітьми про те, що потрібно рослинам в цьому саду, щоб їм добре рости та розвиватися. Обговоріть, що потрібно дітям у групі для розвитку.

20. Всередині та зовні

Мета: Розвиток відтворення образів, усвідомлення власного «Я».

Матеріали: олівці, аркуші паперу для кожної дитини.

Хід гри: Педагог звертається до дітей: «Як ти думаєш, що бачать інші люди, коли дивляться на тебе? Що вони про тебе думають? Що ти їм показуєш? Як ти себе відчуваєш при цьому? Що відбувається з тобою насправді? Приховуєш ти свої справжні емоції? Чи бувало так, що іншим ти здавався сміливим, в той час, як відчував страх? Чи потрапляв ти в ситуації, коли інші думали, що ти слабкий, хоча ти знаєш, що у тебе сильна воля? Говорили тобі коли-небудь, що ти виглядаєш спокійним і щасливим, коли ти цього не відчував?»

«Зараз намалюй, будь ласка, два малюнки: на першому зобрази себе таким, яким тебе бачать інші, на другому – таким, як ти себе відчуваєш. Можеш вибрати будь-які кольори». (15 хвилин.)

У кінці гри діти розбиваються на пари, вибираючи партнерами тих, кого вони хотіли б краще зрозуміти. Кожен показує свій малюнок партнеру і коментує його.

Обговорення

Діти можуть показати свої малюнки всій групі. Обговоріть, навіщо потрібні людині соціальні маски та чому іноді вони заважають людям жити.

- Чому ми показуємо людям не все, що відчуваємо?
- Які почуття та думки ми приховуємо особливо ретельно?
- У чому нам це допомагає, а що заважає?
- Кому я можу показати свій сум, образу, самотність, ревності, заздрість, роздратування?
- За якими ознаками я можу розпізнати почуття іншої людини?
- Кого з групи мені легко зрозуміти, кого важко?
- Чи відчуваю я себе в групі у безпеці?

21. Карта скарбів

Мета: Розвиток когнітивних, розумових навичок, уваги; дотримання інструкцій, чіткого відтворення образів.

Матеріали: Лист картону, фломастери, нагорода.

Хід гри:

1. Намалюйте план кімнати.
2. Покажіть картку дітям, і нехай вони пройдуть з нею по кімнатах, щоб зрозуміти, яка кімната зображена на папері.
3. Сховайте частування або іншу нагороду в одній з кімнат і позначте місце скарбу на карті.
4. Знову дайте дітям картку та подивіться, чи зможуть вони відшукати скарб.

Варіант №2:

1. Діти діляться на невеликі групи та малюють план кімнат, сховавши десь свій скарб.
2. Потім міняються між собою картами, і проходять з нею по кімнатах, щоб зрозуміти, які кімнати зображені на папері.

Варіант №3:

1. Діти малюють план кімнат, сховавши десь свій скарб.
2. Потім педагог проходить з нею по кімнатах, щоб зрозуміти, як кімнати зображені на папері, та спробує відшукати скарби.

22. Швидко збери, але не штовхни!

Мета: Розвивати навички тонкої моторики, спритність, зосередженість на виконанні завдання. Розвивати соціальну взаємодію.

Матеріал: Підлога без килима або стіл. Пластмасові соломинки для напоїв.

Хід гри:

1. Поділіть дітей на маленькі групи.

3. Сядьте на чисту підлогу або за стіл.
4. Зробіть насип з соломинок кожній групі.
5. Діти по черзі беруть з отриманої купи одну соломинку, намагаючись не поворухнути інші.
6. Якщо гравець поворухнув іншу соломинку, черга переходить до іншого гравця, а соломинка залишається в купі.
7. Продовжуйте грати, поки не зберете всі соломинки.

Варіант №2:

Гра буде складнішою, якщо ви будете використовувати зубочистки.

Безпека. Працюйте з зубочистками обережно, щоб не вколотися!

23. Секретна картинка

Мета: Вчитися соціально взаємодіяти, відтворювати розумові образи. Розвивати тонку моторику. Вчитися виражати емоції.

Матеріал: Біла крейда та набір кольорової крейди.

Хід гри:

1. Намалюйте що-небудь білою крейдою на білому папері. Діти не повинні бачити, що ви малюєте.
2. Посадіть їх за стіл і покладіть папір перед ними.
3. Дайте їм набір крейди та скажіть, що на зображенні є секретний малюнок.
4. Вони повинні придумати, як проявити картинку, зафарбувавши папір кольоровою крейдою.

Варіант №2:

1. Поділіть дітей на маленькі групи, запросіть їх до столу.
2. Нехай діти придумають свій секретний малюнок і створюють його.
3. Групи між собою обмінюються малюнками та намагаються відгадати малюнки.

Варіант №3:

Робота у парах, теж саме створення секретного малюнку, обмін та спроба вгадати малюнок.

24. А ще...

Мета: Вчити дітей вчасно позбавлятися негативних емоцій, не доводячи їх до агресії. Розвивати навички переходу від негативних до позитивних емоцій, створювати гармонійну атмосферу співробітництва.

Хід гри: Створіть, будь ласка, пари та встаньте один навпроти одного. Іноді кожному хочеться на щось поскаржитися або побурчати. Іноді погано, тому що понеділок, іноді – тому що йде дощ, іноді – тому що скасували прогулянку. Я пропоную вам почати розповідати один одному про неприємні або образливі речі та скаржитися на життя, що є сил. Говоріть один одному фрази, що починаються завжди з одних і тих слів: «А ще...».

А тепер, після того, як ми все негативне висловили, глибоко вдихніть і видихніть, дуже плавно вдихніть і видихніть з усіх сил. Чудово, а зараз я

запропоную вам почати розповідати один одному про приємні новини. Говоріть один одному фрази, що починаються завжди з одних і тих же слів: «А ще...».

Примітка: Ця гра – чудові ліки проти невдоволення, апатії та поганого настрою. Якщо Ви помітите, що у групі панує поганий настрій, то в ігровій формі висловіть свої скарги й негативні емоції, і їх невдоволення не виллється в агресію.

25. Датський бокс

Мета: Вчити дітей розв'язувати спори. Виховувати здатність відстоювати власні інтереси, зберігаючи при цьому хороші стосунки з партнером.

Хід гри: Хто може розповісти мені про яку-небудь свою суперечку? Як все відбувалося? Чому цю суперечку ти вважаєш доброю? Про що ви сперечалися?

Я хочу показати вам, як за допомогою великого пальця руки ви можете провести хорошу суперечку. Хороша суперечка буває доти, поки ми дотримуємося правил її ведення та радіємо з того, що і наш партнер виконує правила. При цьому ми не хочемо нікого образити.

Створіть пари та встаньте один навпроти одного на відстані витягнутої руки. Потім стисніть руку в кулак і притисніть його до кулака свого партнера так, щоб ваш мізинець був притиснутий до його мізинця, ваш безіменний – до його безіменного, ваш середній палець – до його середнього пальця, ваш вказівний – до його вказівного. Стійте так, немов ви прив'язані один до одного. Тим більше що це так і є: у будь-якій суперечці сперечаються завжди тим чи іншим чином і залежать один від одного. Отже, вісім пальців притиснуті один до одного, а великі пальці вступають в бій. Спочатку вони спрямовані вертикально вгору. Потім один з вас рахує до трьох, і на рахунок «три» починається бокс. Перемагає той, чий великий палець виявиться зверху, притиснувши великий палець партнера до руки хоча б на секунду. Після цього ви можете почати наступний раунд.

Примітка: Завдяки цій грі ви можете легко вирішувати суперечливі моменти та завжди підтримувати позитивні стосунки.

26. Король

Мета: Дати змогу дитині опинитися у самому центрі уваги, підняти самооцінку та настрій. Виховувати почуття емпатії.

Хід гри: Хто з вас коли-небудь мріяв стати королем? Які переваги отримує той, хто стає королем? А які неприємності це приносить? Ви знаєте, чим добрий король відрізняється від злого?

Я хочу запропонувати вам гру, в якій ви можете побути королем. Не назавжди, звісно, а лише хвилин на десять. Всі інші діти стають слугами й повинні робити все, що наказує король. Природно, що король не має права віддавати такі накази, які можуть образити інших дітей, але він може дозволити собі багато чого. Він може наказати, наприклад, щоб його носили на руках, щоб

йому кланялися, щоб подавали йому напої, щоб слуги були у нього «на посылках» і так далі. Хто хоче стати першим королем?

Нехай з часом кожна дитина отримає можливість побути королем. Відразу ж скажіть дітям, що настане черга кожного. За один раз в цій ролі можуть побути дві-три дитини. Коли час правління короля закінчиться, зберіть всю групу в коло та обговоріть отриманий у грі досвід. Це допоможе наступним королем порівнювати свої бажання з внутрішніми можливостями інших дітей і увійти в історію добрим королем.

Аналіз вправи:

- Як ти почувався, коли був королем?
- Що тобі найбільше сподобалося в цій ролі?
- Чи легко було тобі віддавати накази підлеглим?
- Що ти відчував, коли був слугою?
- Чи легко тобі було виконувати бажання короля?
- Як далеко добрий король може заходити у своїх бажаннях?

Примітка: Найбільш корисна ця гра для сором'язливих і агресивних дітей. Вони отримують право висловлювати всі свої бажання, не боячись втратити «обличчя». Подальший аналіз гри дозволяє запобігти можливої появи «жертв» у групі.

27. Віддати наказ

Мета: Розвивати почуття емпатії та конструктивні способи поведінки у співробітництві.

Хід гри: Чи знаєте ви таких дітей, які люблять роздавати всім накази та поводитися як великі начальники? Не називаючи ніяких імен, розкажіть, як поведуть себе такі діти, коли намагаються нав'язати іншим свою волю? А чи знаєте ви таких дітей, які дозволяють робити з собою все, що завгодно – штовхати, дражнити, знущатися – і не знаходять у собі мужності припинити все це і сказати: «Ні! Я цього не хочу!»? Знову ж таки, не називаючи ніяких імен, розкажіть, як виглядають такі діти, з яким виразом обличчя вони ходять, як говорять, та як поведуться?

А тепер створіть пари. Вирішіть, хто з вас буде «А», а хто – «Б». «А» має стати надзвичайно деспотичним батьком або матір'ю, яка диктує дитині, що та має робити. Наприклад: «А ну, йди чисть свої черевики!», «Не смій зі мною сперечатися!», «Хутко йди вбирати іграшки!» тощо. «Б» повинен зіграти роль дитини, з якою можна робити все, що завгодно. Він повинен говорити своєму партнеру, що в усьому з ним згоден.

Потім попросіть дітей помінятися ролями. Можете експериментувати з різними варіантами ролей. Наприклад, «А» може бути задиристою дитиною, що роздає накази всім дітям наліво та направо, а «Б» може зіграти роль жертви, яка все це виконує.

Аналіз вправи:

- Як ти почувався в ролі батька?
- Як ти почувався в ролі дитини?

- Яка роль тобі сподобалася більше?
- Граєш ти коли-небудь подібні ролі у своєму житті? Якщо так, то з ким?
- Чи ти бачив коли-небудь інших дітей або дорослих, які грають такі ролі?
- Коли ці ролі шкідливі та можуть заподіяти лише зло?
- Коли ці ролі можуть виявитися корисними?

28. Трійка

Мета: Вчити конструктивно взаємодіяти, синхронізувати свої рухи з рухами інших дітей.

Матеріали: Порожні коробки.

Хід гри: Я приготував для вас складне завдання, вирішуючи яке, ви можете показати, наскільки добре ви можете взаємодіяти один з одним.

Для початку мені знадобляться три добровольці. Вони повинні стати в одну шеренгу плече до плеча. Той, хто стоїть посередині, ставить свої ноги у дві порожні коробки з-під взуття, одна коробка призначена для його лівої ноги, а інша – для правої. Двоє інших хлопців ставлять по одній своїй нозі в ті ж коробки: стоїть праворуч, ставить ліву ногу поруч з правою ногою того, хто стоїть у центрі, а стоїть ліворуч, ставить свою праву ногу в одну коробку з його лівою ногою... Тепер всі троє повинні спробувати пройти кілька метрів. Напевно, буде краще, якщо вони візьмуть один одного за плечі.

Коли перша трійка успішно впорається з завданням, можна приєднати в цю групу ще одну дитину. Якщо група велика, має сенс починати з двох або трьох тріо, до яких поступово будуть підключатися й інші діти. Тоді буде цікаво з'ясувати, яка з груп зможе рухатися з великою кількістю учасників. Підбадьорюйте дітей, нехай вони обговорюють один з одним, як їм вчинити. Якщо є бажання, вони можуть мінятися місцями, щоб їх маленька команда могла краще впоратися з завданням.

Аналіз вправи:

- Як вам сподобалася ця гра?
- Що було найважче?
- Чи змогли ви у своїй команді спрацюватися один з одним?

Примітка: У цій грі краще ставити у трійки дітей, що дуже мало спілкуються між собою або не взаємодіють. У такому завданні, завдяки спільній праці, діти починають сміятися та чути один одного, синхронізувати свої дії – взаємодіяти та співпрацювати.

29. Малюнок у два етапи

Мета: Вчити використовувати свою інтуїцію та представляти свій малюнок. Виховувати вміння співробітництва.

Матеріали: Аркуш паперу та фломастери.

Хід гри: Будь ласка, створіть пари та сядьте на підлогу. Покладіть аркуш між собою та візьміть по одному фломастеру. Поставте фломастером точку в центрі аркуша й не відриваючи руку, закрийте очі. Тепер я даю вам час, щоб ви

подорожували своїм фломастером по всій поверхні листа, не відриваючи його від паперу. Малюйте на всьому аркуші, поки вам не здасться, що ви побували у всіх куточках ватману... (2 хвилини).

А тепер відкрийте очі та спробуйте зробити картину з того, що намальоване на папері. Якщо хочете, ви можете при цьому розмовляти один з одним (10 хвилин).

У вас залишилося ще одна-дві хвилини, щоб завершити малюнок і вирішити, як ви його назвете.

Нехай потім кожна пара покаже свій малюнок всім іншим.

Аналіз вправи:

- Чи сподобалося тобі малювати з закритими очима?
- Як ти знаходив спільну мову зі своїм партнером, коли у вас були закриті очі? Чи говорив ти з ним?
- Як у вашій парі відбувалося домальовування картини?
- Як ти співпрацював зі своїм партнером?
- Наскільки ти задоволений вашим малюнком?

30. Історія з продовженням

Мета: Відпрацювати спонтанне співробітництво в рамках всієї групи. Виховувати уважність і терплячість до інших. Вчити послідовно викладати події.

Хід гри: Сядьте, будь ласка, всі в одне коло. Я хочу запропонувати вам гру, в якій потрібно придумати власну історію. Я сам почну історію і через деякий час припиню свою розповідь. Після цього будь-хто продовжить розповідь. Коли ця дитина зупинить свою розповідь, історію буде продовжувати наступний, і так далі до тих пір, поки всі діти не додадуть в цю загальну історію свій шматочок. Всім зрозуміло, як треба грати? Якщо Ви впевнені, що всі діти зрозуміли ідею гри, Ви можете використовувати наведену нижче історію як початок гри, а можете придумати для старту свій варіант розповіді. Якщо є бажання Ви можете додати в текст будь-які деталі та уточнення, щоб зробити історію цікавішою для Вашої групи.

Отже: Жили-були дівчинка та хлопчик. Будинки, в яких вони жили, стояли так близько один до одного, що вони могли щодня грати один з одним. З часом вони стали нерозлучними друзями. І ось одного разу вони вирішили піти далеко-далеко, бо більше не хотіли, щоб дорослі керували ними з ранку до вечора. Вони взяли з собою трохи їжі та склали її у два невеликих ранці. Коли дорослі були зайняті своїми справами, вони потихеньку втекли з дому. Дорога, якою вони пішли, привела їх через якийсь час до великого, дикого лісу. «Дивно,» – сказали вони, – «що такий чудовий ліс знаходиться так близько до міста». У дітей прокинулася цікавість, і вони подалися углиб лісу. Спочатку повітря було теплим, а сонце пробивалося крізь листя дерев. Іноді вони чули чарівні голоси співучих пташок. Але ліс ставав все темніше, повітря – все холодніше, а звідусіль почали лунати різні шерехи.

Тоді дітям захотілося вибратися звідти. Але коли вони обернулися назад, то не виявили там ніяких ознак дороги, якою прийшли. Замість цього вони бачили тільки скелі та густу рослинність. Як тільки вони робили крок вперед по дорозі, вона одразу ж зникала за їх спинами, тому що її хтось зачаклував. Вони йшли все вперед і вперед, пробираючись крізь густі кущі та дерева, видираючись по великих каменях і валунах. Раптово вони почули попереду дивний шум. Вони не бачили, що це було, але змогли розчути кроки, що наближаються. Діти зупинилися, схопилися один за одного, стиснули руки. Раптом вони побачили...

Попросіть дітей продовжити історію. Ніхто не має права зупинити оповідача перш ніж той закінчить.

Аналіз вправи:

- Що тобі сподобалося найбільше?
- Що б ти розповів інакше, якби розповідав усю історію один?

31. Від третьої особи

Мета: Дати змогу дітям повніше виражати себе, створити можливість висловити свою мрію та представити її реалізованою. Оптимізувати самооцінку.

Матеріали: Папір і олівець – кожній дитині.

Хід гри: Я хотів би вам запропонувати, щоб ви спробували описати самого себе та своє життя. Ви можете описати, як виглядаєте, в якій родині та де саме ви живете, що подобається робити, що ви не любите і що ви самі собі бажаєте. Уявіть собі, що дивитесь на себе зі сторони очима, наприклад, вашого близького та доброго друга або подружки. Тому опишіть від третьої особи. Наприклад: «Ганна живе в Києві. Їй десять років. У неї світле волосся...»

А тепер ще одна важлива частина завдання. Розкажіть про себе та про своє життя все, що є у вас насправді, але при цьому обов'язково додайте ще й пару речей, яких ще немає, але ви б дуже хотіли, щоб вони були у вашому житті. Напишіть так, як ніби ці речі вже присутні в вашому житті. Після цього діти розповідають про себе у групах по 4 дитини.

Аналіз вправи:

- Чи легко тобі виконувати це завдання?
- Наскільки важко тобі було вгадати автора оповідання?
- Чи сподобався тобі твій власний самоопис?
- Ти зміг написати так, як ніби твоя мрія вже стала реальністю?
- Чия розповідь сподобалася тобі найбільше?

Примітка: Тим самим ми вселяємо в дітей (особливо це стосується дітей з низькою самоповагою) впевненість у тому, що вони будуть рости, досягати того, чого хочуть.

32. Нові рамки

Мета: Допомогти дітям навчитися оптимістично ставитися до життя.

Матеріали: Кожній дитині необхідні такі предмети:

- рамки з картону;
- воскові крейди або олівці;
- дві світлини або дві картини (одна сумна й одна весела);
- кілька різнокольорових листів картону розміром більше, ніж фотографії (картини).

Хід гри:

Я приніс вам дві великі світлини. Потім ви подивитеся на них. Кожен раз я буду показувати ці світлини в різних кольорових рамках, щоб ви могли визначити, чи впливає на ваше сприйняття колір рамки. Прикладайте спочатку веселу світлину на аркуші чорного, сірого, синього, червоного та жовтого картону. Попросіть дітей розповісти, як різний колір рамок впливає на їх настрій при розгляданні фотографій. Потім повторіть те ж саме з сумною фотографією.

Коли ми дивимося на світ, ми також використовуємо різнокольорові рамки, тільки ці рамки – з наших думок. Іноді ми дивимося на світ крізь рамки з «чорних» думок. (Покажіть дітям підготовлену заздалегідь рамку з песимістичними висловами та запропонуйте дітям навести приклади того, як вони колись теж дивилися на світ крізь подібні рамки).

Іноді ми використовуємо рамки зі світлих і радісних думок, наприклад, таких. (Покажіть дітям рамку з оптимістичними висловлюваннями та попросіть їх згадати приклади з їхнього життя, коли вони самі бачили навколишній світ крізь такі рамки).

Зараз кожен з вас отримає порожні рамки, які ви можете прикрасити так, як ви хочете. Через ці рамки ви будете сприймати все навколо так, як вам хочеться. Якщо хочете, можете ще й написати (намалювати) на них те, що вам завгодно. (Коли діти підготують свої рамки, вони повинні будуть підняти їх перед собою та дивитися на навколишній світ крізь них). Що приходить вам в голову, коли ви дивитеся крізь свої спеціально прикрашені рамки на дитячий садок (школу), вихователів (вчителів), однолітків?

Аналіз вправи:

– Як так виходить, що одні люди дивляться на світ в основному через сумні рамки, а інші – через радісні?

– Як ти себе відчуваєш, коли дивишся на світ через рамки, які сам собі створив?

– Чиї рамки подобаються тобі найбільше?

– Важко тобі було прикрашати свої рамки?

– Чого ти зможеш досягти, якщо будеш дивитися на світ крізь радісні рамки?

33. Точки

Мета: Розвивати уяву та творчість. Вчити презентувати свою роботу.

Матеріали: Папір і олівці кожній дитині.

Хід гри: Візьміть аркуш паперу та поставте на ньому багато точок так, щоб вони були на всьому аркуші... (2 хвилини.)

Тепер обмінюйтеся аркушами з дитиною, що сидить поруч. З'єднайте точки лінією так, щоб виникло якесь зображення людини, тварини, предмета або явища. (5 хвилин.)

У кінці гри дайте можливість кожній дитині показати свій малюнок групі, презентуючи його. Всі інші можуть вгадувати, що на ньому намальовано.

34. Скріпки

Мета: Розвивати творчі здібності та використовувати їх в мозковому штурмі. Розвивати здатність до співробітництва та вміння презентувати свою відповідь групі.

Матеріали: Для кожної групи дітей – скріпки, папір і олівці.

Хід гри: Поділіться на групи по 4 або 5 осіб у кожній. Кожна група отримує від мене кілька скріпок. Я хотів би, щоб ви придумали, що можна зробити зі скріпкою. Наприклад, ви можете сказати:

- Я міг би використовувати скріпку як шпильку для волосся...
- Я міг би скріпкою проколоти дірки в папері.
- Я міг би скріпку використовувати як зубочистку тощо.

Кожен з вас може внести свою пропозицію. Інші учасники не повинні говорити, якою вони вважають цю пропозицію: доброю чи поганою. Також не треба говорити про те, можливо це або неможливо. Виберіть кого-небудь з групи, хто буде презентувати всі пропозиції. Чим більше ідей з'явиться у вас, тим краще. На все відводиться десять хвилин.

– Чи отримали ви задоволення від пошуку нових ідей разом з іншими дітьми?

– Чого ви навчилися в інших дітей вашої групи? Чого ви навчилися від самих себе?

Аналіз вправи:

- Що було для тебе найважчим?
- Чи легко ти знаходив різні можливості?
- Ти періодично чув тихий внутрішній голос, який говорив: «Це ж все дурниця!»?
- Коли ти сам приходиш до гарної ідеї: коли у тебе є все, що тобі потрібно, або коли тобі чого-небудь не вистачає?
- Чи можеш ти собі уявити, що ти став винахідником?
- Що більше потрібно винахіднику: мужність або освіченість?
- Чи знаєш ти імена великих винахідників?
- Навіщо людям потрібні винахідники?

35. Розвідник

Мета: Розвивати увагу та пам'ять, вміння звертати увагу на різноманітні деталі навколишнього світу.

Хід гри: Сядьте, будь ласка, в одне загальне коло. Я буду зараз ставити вам питання, на які можуть відповісти тільки справжні детективи або розвідники. Ви можете назвати якихось відомих детективів або розвідників?

Справжній детектив повинен вміти все бачити та чути, іноді йому потрібно вміти добре відчувати. Він повинен уміти з легкістю запам'ятовувати картини, звуки, голоси, запахи.... Зараз я пропоную вам побути «детективами». Закрийте очі та не відкривайте їх до тих пір, поки я вам не скажу.

– Хто з вас, не відкриваючи очей, може сказати, хто сидить праворуч? (Нехай кілька різних дітей дадуть відповідь на це питання добровільно, або за вашим проханням).

– Хто з вас з закритими очима може описати взуття, в якому я зараз стою перед вами? (Добре, якщо якомога більше дітей висловлять свої припущення.)

– Хто може сказати, якого кольору стеля у нашій групі?

– Хто може назвати колір очей свого кращого друга або подруги?

– Хто з вас може описати шкарпетки, які на ньому зараз одягнені?

– Хто може сказати, скільки вікон у нас в групі?

– Хто з вас може вгадати, яку мелодію я зараз наспівую, а бажано ще й проспівати перші п'ять слів цієї пісні? (Виберіть пісню, досить відому дітям Вашого класу).

Тепер ви можете відкрити очі. На наступні запитання ви можете відповідати з відкритими очима.

– Хто може описати зачіски своїх батьків?

– Хто з вас може описати посуд, з якого він сьогодні їв?

– Хто з вас може розповісти, як виглядає інтер'єр вашого улюбленого магазину?

– Хто з вас може сказати мені, що він робив вчора, перш ніж лягти спати?

Дайте дітям можливість самим придумати подібні питання й поставити їх один одному.

Аналіз вправи:

– Чи сподобалася тобі ця гра?

– Яке питання виявилось для тебе найскладнішим?

– На які питання тобі було легко відповідати?

– Граєш ти іноді в такі ігри?

– Що ти робиш для тренування своєї пам'яті?

36. Де я?

Мета: Розвивати уміння слухати й орієнтуватися в просторі.

Матеріали: Для половини дітей потрібні пов'язки на очі.

Хід гри: Поділіться на пари. У кожній парі один повинен відразу ж надіти пов'язку на очі, а другий обережно водити свого «сліпого» партнера по групі за руку. Час від часу «поводир» зупиняється і робить якийсь шум, використовуючи предмети, біля яких знаходиться пара. Він може постукати пальцем по шибці, провести рукою по опалювальних батареях. «Сліпий» повинен за цими звуками вгадати, де саме він зараз перебуває. Тільки якщо він вгадає правильно, пара може рухатися далі. Через п'ять хвилин за моїм сигналом ви міняєтесь ролями.

Спочатку можна використовувати таку модифікацію: одна пара ходить по групі, а інші спостерігають за нею.

Аналіз вправи:

- Який шум тобі було найважче розгадати?
- Тобі легко було уявити, в якій частині групи ти перебував?
- Яка роль тобі сподобалася більше – «поводиря» або «сліпого»?
- Ти довіряв дитині, яка була твоїм «поводирем»?
- Чи здійснював твій «поводир» якийсь цікавий шум?

37. Розпускається бутон

Мета: Розвивати активізацію спільної діяльності дітей в малих групах. Розвивати вміння утримувати рівновагу й дуже тонко синхронізувати свої дії з діями інших дітей.

Хід гри: Поділіться, будь ласка, на групи по п'ять осіб. Сядьте в коло на підлозі та візьміться за руки. Постарайтеся всі разом одночасно встати, не відпускаючи рук. Ви можете попередньо обговорити, хто де буде стояти, щоб краще виконати це завдання.

Після того, як одна з груп виконає завдання та стане на ноги, почнеться друга частина цієї гри. Кожна група перетвориться в розквітлий бутон. Для цього діти повинні відхилитися назад, міцно тримаючи один одного за руки. Тут теж дуже важливо, щоб група була дуже добре збалансована.

Коли вся група впорається з цим завданням, можна спробувати скласти бутони більшого розміру, додаючи в кожен п'ятірку по одній дитині.

Аналіз вправи:

- Наскільки тобі сподобалася ця гра?
- Як твоя група впоралася з цим завданням?
- Чи швидко ви змогли піднятися?
- Чи були у вас якісь труднощі при цьому?
- Чи обговорювали ви один з одним, як будете справлятися з цими труднощами?
- Від чого в першу чергу залежить виконання цього завдання?

38. Прогноз погоди

Мета: Розвивати почуття емпатії. Створити гармонійну атмосферу співробітництва. Вчити дітей зважати на настрій один одного, використовуючи намальований прогноз погоди.

Матеріали: Папір і воскові крейди або фломастери, олівці.

Хід гри: Сядьте, будь ласка, в одне загальне коло. Можете розповісти мені, чи потрібно нам інколи побути наодинці? Може бути, що ви занадто рано встали та відчуваєте себе невиспаними, або щось зіпсувало вам настрій. І тоді цілком нормально, якщо інші залишать вас на деякий час у спокої, щоб ви змогли відновити свою внутрішню рівновагу, спокійне ставлення до навколишнього оточення. Якщо ж з вами трапиться таке, ви можете дати нам зрозуміти, що вам хочеться побути на самоті, щоб до вас ніхто не підходив.

Зробити це можна так: ви можете показати свій «прогноз погоди». Тоді всім буде зрозуміло, що на якийсь час вам потрібно дати спокій. Візьміть аркуш паперу та воскові крейди й намалуйте малюнок, який буде відповідати вашому настрою. Або просто намалуйте хмаринку з поганим настроєм, що буде означати «Штормове попередження». Так, ви можете показати іншим, що у вас зараз «погана погода», і вас краще не чіпати. Якщо ви відчуваєте, що вам хочеться спокою, ви можете просто покласти аркуш перед собою, щоб всі знали про це. Коли ви відчуєте себе краще, намалуйте невелику картинку, на якій з-за дощу та хмар починає прозирати сонце або покажіть своїм малюнком, що для вас сонце вже світить щосили.

Примітка: Використання «прогнозу погоди» дітьми буде дуже доцільним, якщо це стане для них звичним. Краще, якщо Ви час від часу будете представляти дітям свій особистий «прогноз погоди», що дозволить їм брати до уваги настрої і душевний стан педагога. Ускладненням гри може бути варіант створення прогнозу погоди дітьми з самого ранку на весь день. Також, кожна дитина може спробувати себе у ролі ведучого прогнозу погоди, розповісти про зміни та наближення штормових попереджень.

39. Камінчик в черевіку

Мета: Спонукаючи дітей розповідати про свої турботи та проблеми, застосовуючи ритуальну фразу «У мене камінчик в черевіку» кожен раз, коли вони відчувають якісь труднощі, їм щось заважає, на когось гніваються, коли вони ображені або в силу якихось інших причин відчувають душевний дискомфорт.

Хід гри: Сядьте, будь ласка, в одне загальне коло. Можете розповісти мені, що відбувається, коли у ваш черевік потрапляє камінчик? Можливо, спочатку цей камінчик не сильно заважає, і ви залишаєте все як є. Може бути, навіть трапляється так, що ви забуваєте про неприємний камінець і лягаєте спати, а вранці надягаєте черевік, забувши витягнути з нього камінчик. Але через деякий час ви помічаєте, що нозі стає боляче. Зрештою, цей маленький камінчик сприймається вже як уламок цілої скелі. Тоді ви знімаєте взуття та витягаєте його звідти. Однак на нозі може бути ранка, і маленька проблема стає великою.

Якщо ми вчасно подбаємо про те, щоб витягнути камінчик з черевіка, то нога залишається цілою й неушкодженою, якщо ж ні, то можуть виникнути проблеми. Тому завжди корисно як дорослим, так і дітям говорити про свої проблеми відразу, як тільки вони їх помітять. Якщо ви скажете нам: «У мене камінчик в черевіку», то всі ми будемо знати, що вам щось заважає й зможемо поговорити про це. Я хочу, щоб ви зараз гарненько подумали, немає зараз чогось такого, що заважало б вам. Скажіть тоді: «У мене немає камінчика в черевіку» або: «У мене є камінчик у черевіку».

Примітка: Дайте дітям проєкспериментувати з цими двома фразами в залежності від їх стану, потім обговоріть окремі «камінці», які будуть названі.

40. Згадай успіх!

Мета: Вчити дітей зосереджуватися та вміти використовувати техніку релаксації. Виховувати життєвий оптимізм, творчу активність, уміння відстоювати власну позицію.

Хід гри: «Сядьте рівно і зробіть три глибокі вдихи... Згадайте про свої минулі досягнення»...

Що ви робите перед початком складної роботи? Ви думаєте про те, що чогось не знаєте? Чи згадуєте, що ще недостатньо підготувалися, що зробили не всі необхідні справи?

Я хочу показати вам спосіб підвищення впевненості в собі. Завдяки більшій довірі до себе, ви зможете краще сконцентрувати увагу та налаштувати себе на розв'язання складної задачі.

Сядьте зручніше та закрийте очі. Уяви собі, що сидите у зручному кріслі хорошого кінотеатру. Зараз ви побачите фільм, в якому будуть показані сцени з вашого власного життя. Це будуть ситуації, в яких ви досягли успіху та відчули впевненість в собі. Ви можете подивитися цей фільм на самоті й сконцентрувати свою увагу на екрані. Нехай для вас виявиться повною несподіванкою, в якій послідовності та як саме ви побачите картини. Може бути, ви побачите, як вперше попливли без сторонньої допомоги. А може бути, як в перший раз без підтримки поїхали на двоколісному велосипеді. Можливо, це буде ситуація, в якій ви довели до кінця складну роботу. Витратьте достатньо часу на те, щоб трохи краще розгледіти найкращі досягнення. Для цього ви можете уявити у своїх руках пульт управління, за допомогою якого можна затримати вподобану картину, перемотати вперед або назад. (1 хвилина.)

Тепер за допомогою пульта управління включіть на екрані найкращий з ваших успіхів. Насолоджуйтеся цією миттю... Зверніть увагу, які відчуття виникають у вашому тілі, у якій позі ви зараз сидите. Запам'ятайте, як ви дихаєте, як тримаєте спину та плечі. Ви можете приймати цю позу і дихати в цьому ж ритмі всякий раз, коли захочете домогтися нового успіху.

А тепер згадайте якусь ситуацію, в якій ви хотіли досягти кращого. Зверніть увагу на ваші відчуття та почуття в цей раз... (10 секунд.)

Хочете знову випробувати почуття успіху? Прийміть знову свою позу успіху та дихайте гордо й впевнено. Відчувайте успіх, вдихайте його... Це почуття ви зможете викликати у себе всякий раз, коли ви цього захочете: просто прийміть цю позу й дихайте як зараз. Щоб вам легше було згадати свої відчуття, використовуйте «закладку». Для цього з'єднайте великий та вказівний пальці руки й гарненько стисніть їх. При цьому просто один раз сильно вдихніть. Цей знак ви можете подавати собі самі в майбутньому, коли захочете знову відчути себе успішними та почати дихати так, щоб все тіло дзвеніло від цього почуття...

А тепер ти можеш вимкнути фільм. Подивися, як темнішає екран, а в глядацькому залі все яскравіше спалахує світло. Потягнися і напруж всі свої м'язи та повертайся до нас. Зроби глибокий видих і відкрий очі свіжим і бадьорим.

41. План на майбутнє

Мета: Виховувати власну мотивацію та стратегію наближення до мети.

Матеріали: Папір і олівці.

Хід гри: Ви коли-небудь замислюєтеся про те, що ви будете робити в цьому році... через п'ять років... через десять років? З ким ви говорите про те, чого б ви хотіли досягти та що пережити у своєму житті? Я хотів би, щоб ви зараз за допомогою своєї фантазії представили, яким прекрасним стане ваше життя. Сядьте зручніше й закрийте очі. Зробіть три глибоких вдихи. Уявіть собі, що ви вночі знаходитеся в ліжку і бачите прекрасний сон. Ви бачите себе через декілька років... (15 секунд.)

Зверніть увагу, як ви виглядаєте... де ви живете... що робите... (15 секунд.)

Уявіть собі, що ви дуже задоволені своїм життям. Ви ще продовжуєте ходити в школу або вже працюєте? За що саме відповідаєте? Що вмієте робити з того, чого не вмієте ще зараз.

Тепер поверніться, в сьогоднішній день, і добре запам'ятайте все, що побачили та дізналися про себе. Потягніться трохи й відкрийте очі...

Тепер візьміть аркуш паперу і намалюйте, що ви бачили, представляли та мріяли (15 хвилин.)

Аналіз вправи:

- Чи задоволений ти своїм побаченим майбутнім?
- Що тобі там сподобалося найбільше?
- Є там щось, що тобі не сподобалося?
- Якщо ти не зовсім задоволений, то що б ти хотів змінити у своєму образі майбутнього? Які кроки тобі потрібно для цього зробити?

42. Що я люблю робити?

Мета: Виховувати самоповагу та розвивати самооцінку. Вчити дітей презентувати свою роботу.

Матеріали: Кожній дитині потрібен папір і олівці.

Хід гри: Ви можете перерахувати мені речі, які ви взагалі не любите робити? А що ви робите з великою неохотою? А чи можете ви назвати мені кілька занять, які вам насправді подобаються?

А тепер намалюй картину, дивлячись на яку, відразу стане зрозуміло, що ти робиш те, що тобі дійсно дуже подобається. Покажи на малюнку, де ти знаходишся, один ти або з тобою є ще хтось... (10 хвилин.)

По закінченні вправи діти діляться малюнками у парах і намагаються відгадати, що саме хотів про себе розповісти автор. Потім кожна дитина представляє свій малюнок групі.

Аналіз вправи:

- Що ти відчуваєш, роблячи те, що зображено на малюнку?
- З яких пір ти любиш це робити?
- Що тобі особливо подобалося робити, коли ти був зовсім маленьким?
- Чи є у вашій групі діти, які дуже люблять робити те ж саме?
- Хто із задоволенням робить те, чого ти сам не любиш робити?

Примітка: Для дитини важливо знати, що вона здатна на щось. Нагадуючи дитині про її здібності та можливості, ми оптимізуємо її самооцінку та самоповагу.

43. Любити самого себе

Мета: Вчити дітей уважно ставитися до себе, поважати та приймати себе. Оптимізувати самооцінку.

Хід гри: Сядьте зручніше й закрийте очі. Зробіть три глибоких вдиху та видиху...

Уяви собі дзеркало. Величезне-величезне дзеркало в яскраво-червоній рамі. Візьми хустку та витри дзеркало якомога ретельніше, так, щоб воно все блищало й сяяло... Уяви, що ти стоїш перед цим дзеркалом. Тобі видно? Якщо так, то подай мені знак рукою. (Дочекайтеся, поки більшість дітей подадуть знак).

Подивись на свої губи та колір своїх очей... Подивися, як ти виглядаєш, коли трохи повертаєш головою... Подивися на свої плечі та груди. Подивися, як ти підіймаєш і опускаєш плечі...

Тобі видно ноги? Подивися, як високо ти можеш підстрибнути... У тебе добре виходить! Тепер уяви собі, що твоє зображення посміхається й ласкаво дивиться на тебе...

Подивися на своє волосся! Якого вони кольору? Візьми гребінець і причешись, дивлячись у дзеркало. Причешись, як зазвичай...

Подивися в усміхнені очі свого зображення. Нехай твої очі блищать і світяться радістю, поки ти розглядаєш їх в дзеркалі. Повторіть своє прохання до дітей додати блиску в очі. Спробуй розгледіти золоте сяйво твоїх очей. Нехай твої очі виглядають цілком щасливими...

Тепер поглянь на своє обличчя в дзеркалі. Скажи собі: «Моє обличчя посміхається. Я люблю посміхатися. Від цього мені стає приємніше». Якщо твоє обличчя все ще є серйозним, то перетвори серйозне обличчя в одну величезну та задоволену посмішку. Покажи свої зуби дзеркалу... У тебе це гарно вийшло!

Тепер подивися на все своє тіло в дзеркалі та збільш його. Твої плечі нехай стануть зовсім рівними й прямими. Постарайся відчувати, як це приємно – ось так гордо стояти й подобатися самому собі. І, роздивляючись себе з ніг до голови, повторюй за мною: «Я люблю себе! Я люблю себе! Я люблю себе!» (Вимовте ці слова емоційно). Ти відчуваєш, як це приємно? Ти можеш повторювати про себе ці слова щоразу, коли захочеш відчути себе щасливим і задоволеним. Постарайся відчути всім своїм тілом, як ти промовляєш: «Я люблю себе!». В якій частині тіла ти відчуваєш це? Покажи рукою на це місце, де відчуваєш своє «Я люблю себе!». Добре запам'ятай, як у твоєму тілі відбивається твоє «Я люблю себе!». Зараз ми обговоримо це.

А тепер ти можеш повернутися знову в нашу групу. Потягнися, трохи напруж і розслаб все своє тіло та відкрий очі...

Попросіть по завершенні цієї фантазії усіх дітей промовити фразу-підтвердження «Я люблю себе!». Запитайте дітей, де у своєму тілі вони відчують цю любов.

Аналіз вправи:

- Чому деякі люди люблять самих себе?
- Чому деякі люди себе не люблять?
- Чому деяким людям рідко приходять в голову приємні думки про себе?
- Що ти можеш зробити для того, щоб частіше думати про себе добре?
- Що робить тебе щасливим?

44. Небеса і пекло

Мета: Вчити дітей бачити різні способи розв'язання та пом'якшення конфліктних ситуацій, які допомагають їм не доводити ситуацію до насильства та бійки.

Хід гри: Я хочу розповісти вам історію: «Один молодий воїн прийшов до мудрої літньої людини й запитав її: «О, мудрець, розкрий мені таємницю життя. У чому різниця між небесами та пеклом?». Мудрець на мить замислився і відповів: «Ти молодий дурень. Як людина, подібна тобі, може зрозуміти таке? Ти занадто слабкий для цього».

Почувши таке, молодий воїн розлютився. «Та за такі слова я готовий тебе просто вбити!», – закричав він і дістав меч з піхов, щоб покарати мудреця. У цю ж мить мудрець сказав: «Ось це і є пекло». Почувши ці слова, молодий воїн знову встромив меч в піхви. «А ось це і є небеса, – зауважив старий».

Час від часу кожен з нас у розмові з кимось має іншу точку зору й хоче довести свою правоту. Іноді в такій суперечці немає нічого поганого, але часом це перетворюється в справжню відкриту боротьбу. Ти можеш пригадати випадок, коли твоя суперечка з ким-небудь ледве не закінчилася справжньою бійкою? Можливо, ти був настільки збуджений, що готовий був сам почати бійку, а може бути, інший сперечальник у пориві люті був готовий накинутися на тебе! А можливо, ви обидва були готові битися, але щось дозволило вам уникнути рукоприкладства...

Розповіси нам, що сталося тоді, і як ти себе при цьому відчував. Розкажи, як вам вдалося уникнути бійки (5 хвилин).

Після цього діти пригадають свої випадки та шляхи їх вирішення.

Аналіз вправи:

- Що ти можеш зробити, щоб спір не перетворився на бійку?
- Що ти робиш, коли хто-небудь хоче в тебе щось відібрати?
- Що ти робиш, коли хто-небудь ображає тебе словами?
- Чи бувають випадки, коли ти змушений битися?
- Бійка – це хороший спосіб вирішити суперечку?
- Що ти робиш, коли бачиш, що двоє інших дітей ось-ось поб'ються?
- У чому відмінність між суперечкою та бійкою?
- Чи доводилося тобі коли-небудь битися? Як ти почувався при цьому?
- Чому літній мудрець сказав, що насильство – це пекло?

45. Посмішка

Мета: Вчити дітей навичкам релаксації. Викликати прилив бадьорості, готовності сприймати нове.

Хід гри: Сядьте зручніше та закрийте очі. Зробіть три глибоких вдиху і видиху...

Під час кожного видиху ти можеш відчути, як твоє обличчя все більше і більше розслабляється. Нехай з кожним видихом розслабляється твій рот, ніс, вуха, лоб, очі...

Тепер вдихни глибоко-глибоко та затримай подих. Відкинь голову назад, зроби сильний видих, видуваючи повітря як можна вище, щоб воно долетіло до стелі...

Повтори це ще раз.

Глибоко вдихни... Затримай повітря... Сильно видихни, видуваючи повітря до стелі...

Тепер знову вдихни. І коли будеш зараз видихати, постарайся посміхнутися. Відчуй, як під час посмішки розтягуються твої губи, і як напружуються м'язи щік...

Зроби це ще раз і спробуй посміхнутися ширше. Уявити собі, що бачиш перед собою на малюнку красиве сонечко, рот якого розплився в широкій дружній усмішці. (Повторіть цей крок до тих пір, поки Ви не побачите посмішку на обличчях дітей).

Коли ти знову посміхнешся, відчуй, як посмішка переходить у твої руки, доходить до долонь. Можливо, ти помітиш в долонях легке поколювання. Дихай і посміхайся... І відчувай, як твої руки та долоні наповнюються усміхненою силою сонечка.

Коли ти знову посміхнешся, відчуй, як твоя усмішка спускається все нижче, доходить до ніг. Відчуй тепло сонця під підошвами ніг. Можливо, ти помітиш, як твої ноги й ступні почнуть злегка тремтіти від цієї усміхненої сонячної сили.

Відчуй посмішку в усьому своєму тілі. Посміхаючись, ти добре відчуваєш себе з ніг до голови, відчуваєш радість всіма клітинками свого тіла.

Тепер знову глибоко вдихни та затримай на мить подих. Уяви, що в тебе в грудях знаходиться велика золота куля. Це справжнє сонце всередині тебе, всередині твого серця. Коли ти будеш зараз видихати, нехай це сонце посміхається. Знову набери трохи більше повітря, затримай дихання й відчуй, як сонце всередині тебе широко й дружньо посміхається. І коли ти ще пару раз так само глибоко вдихнеш і дозволиш сонцю посміхнутися, ти зможеш помітити, як спокійно, безтурботно та радісно стало у тебе на душі. І ти зможеш потім викликати в собі це приємне відчуття, згадуючи картину усміхненого сонця.

Тепер трохи потягнися й випрямися. Відкрий очі та знову опинися з нами в цій кімнаті.

Примітка: Гру дуже добре використовувати в перервах між заняттями, перед важкою роботою, зосередженням.

46. Придумай питання

Мета: Привернути увагу дітей до мистецтва ставити питання. Розвивати вміння ставити хороші запитання та знаходити правильні відповіді.

Хід гри: Сьогодні я хочу поставити вам кілька запитань:

- Хто з вас хотів би стати вчителем?
- А хто з вас хотів би стати дослідником?
- Вам хотілося б мати коня?
- Ви хотіли б мати вдома собаку?
- Хто з вас хотів би бути запитанням?
- Хто з вас хотів би бути відповіддю?

Я хочу спробувати пограти з вами в гру, яка називається «Придумай питання». Питання – це своєрідні інструменти, за допомогою яких ми можемо краще пізнати інших людей, відкрити для себе їх інтереси та бажання.

Але з допомогою запитань ми можемо також глибше пізнавати самих себе, вчитися краще розуміти навколишній світ. Я зараз дам вам ключове слово та подивлюся, скільки запитань до цього ключового слова ви зможете придумати. Отже, перше ключове слово – хліб. Називайте запитання, які приходять вам в голову.

Примітка: Іншими важливими ключовими словами для старших дошкільників можуть бути такі: сонце, вода, повітря, тіло, друзі, батьки, робота, музика, велосипед, сон і т. д. Пізніше обговоріть з дітьми, які запитання виявилися для них особливо цікавими. Ці питання можна потім спеціально досліджувати та обговорювати. Є ще один чудовий варіант цієї гри. Принесіть у групу кілька цікавих фотографій, що пробуджують дитячу цікавість. Це можуть бути фотографії, що яскраво передають почуття зображених на них людей, або ж знімки якихось цікавих ситуацій. Попросіть дітей сформулювати запитання, які вони хотіли б поставити зображеним на фотознімках людям.

Аналіз вправи:

- Легко тобі вигадувати цікаві запитання?
- Чому запитання такі важливі?
- Яке важливе запитання тебе зараз особливо хвилює?
- Як би ти сам відповів на своє запитання?
- Для відповідей на які запитання тобі потрібні інші люди?
- Хто в нашій групі ставить найбільше запитань?
- Чи бувають «заборонені» запитання?
- Хто у твоїй родині ставить найбільше запитань?

47. Переможи самотність

Мета: Виховувати почуття емпатії та формувати гуманістичні світоглядні тенденції. Вчити співпрацювати.

Хід гри: Уважно послухайте те, що я зараз вам прочитаю...

«Стьопа був один. Йому було страшенно самотньо. Він встав, потім знову сів. Подивився у вікно. Йому так хотілося, щоб поруч з ним була зараз яка-небудь дитина. Йому хотілося мати друга, з яким можна було б зараз

поговорити або пограти. Стьопа подумав, що останнім часом він часто залишається один. Він відчув, як до очей підступили сльози...»

Згадай, коли тобі самому було самотньо. Або подумай про кого-небудь, з ким це теж трапляється. Розкажіть, що в таких випадках буває на душі у тебе чи у цієї людини... (5 хвилин).

Тепер подумайте ось про що... Нерідко самотні люди знаходяться поруч один з одним. Як їм потоваришувати, щоб усім стало добре? Розкажіть свої думки з цього приводу (10 хвилин).

Обговоріть ось яке питання у підгрупах: що ми можемо зробити, щоб у світі стало менше самотніх людей? (10 хвилин).

Аналіз вправи:

- Чи знаєш ти самотніх людей?
- Коли тобі буває самотньо?
- Що ти можеш зробити, щоб подолати свою самотність?
- Що ти можеш зробити, щоб допомогти іншим людям подолати їх самотність?

48. Що було б, якщо...

Мета: Розвивати творчі здібності дітей, краще розуміти їх почуття, надії та бажання. Вчити презентувати себе, відповідати.

Хід гри: Я хотів би зіграти з вами в гру, в якій все як у казці. Що було б, якби ви перетворилися в яку-небудь тварину? Якими тваринам вам хотілося б стати? Чому?

Дайте кожній дитині вирішити, якою твариною вона хотіла б бути. Після цього кожна дитина повинна вийти на середину, назвати цю тварину, показати, як вона рухається, як «розмовляє». На запитання типу «Що було б, якби...» не буває правильних або неправильних відповідей. Ми просто хочемо розвинути фантазію та інтуїцію дітей.

Інші питання для обговорення в цій грі:

- Яке бажання ти загадаєш, якщо знайдеш чарівну лампу?
- Куди ти полетиш, якщо у тебе буде килим-літак?
- Що було б, якби тобі зараз було стільки років, скільки ти хочеш? Чому?
- Що було б, якби ти був учителем?
- Що було б, якби ти став зовсім зеленим? Чим ти тоді будеш?
- Якби ти міг перетворитися в іншу людину, ким би ти хотів стати?

49. Вигадані історії

Мета: Розвивати уяву та вміння презентувати історії. Виховувати здатність до логічності та послідовності дій.

Хід гри:

1. Запропонуйте членам групи розбитися на пари.
2. Дайте парам п'ять хвилин для попереднього знайомства. Партнери представляються та обговорюють такі питання:

- Від кого я отримав своє ім'я?

- Хто з моїх знайомих (рідних) має таке ж ім'я?
- Чи є мої тезки серед відомих людей?
- Чи я знаю літературних або кіногероїв, що носять таке ж ім'я?
- Як моє ім'я впливає на мою поведінку в житті?

3. Тепер поясніть членам групи саме завдання: кожен повинен вигадати історію та розповісти її своєму партнеру. Герой історії має ім'я оповідача.

4. На кожен історію відводиться п'ять хвилин. Партнер повинен мовчки зацікавлено слухати історію й одночасно намагатися зрозуміти, якою людиною є оповідач, як він сприймає життя.

5. Протягом п'яти хвилин після завершення розповіді той, хто слухав ставить питання тому, хто говорив.

6. Наприкінці гри всі члени групи збираються разом і сідають у коло. Кожен учасник представляє свого партнера й намагається схарактеризувати його особистість. Мета вистави – не доповідати ще раз вже розказану історію, а висвітлити особистість партнера з різних, часом несподіваних, сторін.

50. Знайди та торкнися

Мета: Розвивати сенситивність до оточення, активізувати наглядіві та аналітичні здібності.

Хід гри: У цій грі я пропоную вам ходити по кімнаті та торкатися руками різних речей. Деякі завдання будуть дуже легкими, а інші, можливо, змусять вас задуматися.

Отже, знайдіть і торкніться:

- чого-небудь червоного;
- чого-небудь холодного на дотик;
- чогось шорсткого; знайдіть і торкніться;
- чого-небудь круглого;
- чого-небудь залізного;
- чого-небудь блакитного;
- чогось зеленого;
- чого-небудь із золота;
- частини одягу червоного кольору;
- цифри 3 (намалюйте на дошці або знайдіть предмет, де є така цифра);
- малюнка, де зображено сонце.

Примітка: Ця гра – чудовий «міксер», за допомогою якого учасники «перемішуються», контактують між собою, звертаючи при цьому увагу на різні аспекти дійсності. Особливо хитромудрі останні завдання, продовжуйте гру за допомогою ускладнення пошуку зображень у книгах та газетах, картинках, що буде розвивати спритність та здатність до швидкого аналізу.

51. Важко, майже неможливо

Мета: Мобілізувати увагу та створити внутрішню напругу завдяки суперечливим сигналам, що посилаються в мозок. Активізувати допитливість

членів групи. Потренувати рухово-координаційні здібності на аналогічних складних завданнях.

Хід гри: Початок дуже простий, і з ним впорається кожен: зробіть правою рукою круговий рух – великий чи маленький, як хочете. Зупиніться. Тепер я хотів би, щоб лівою рукою ви намалювали в повітрі хрест. Це ще легше. Це у вас вийшло. А зараз мені хотілося б, щоб ви виконали ці два рухи одночасно: правою рукою намалювали б у повітрі коло, а лівою – хрест. Хто з цим впорається, повинен послати мені «переможний клич індіанця».

Ми можемо спробувати вирішити й інші завдання такого роду. Сидячи на стільці, зробіть круговий рух правої ступні. Повторюйте цю вправу приблизно хвилину, а тепер до цього дещо додається. Продовжуючи здійснювати правою ногою кругові рухи, напишіть в повітрі правою рукою ваше ім'я. Це завдання теж дуже складне, оскільки ваша ступня та ваша рука – хороші друзі, а це значить, що нога, як і рука, захоче написати ваше ім'я!

Виконати завдання буде дещо легше, якщо ви залучите обидві сторони тіла: робіть кругові рухи лівою ногою, а намалювати в повітрі ваше ім'я спробуйте правою рукою. Виходить?

52. «Фея Байдужість і Країна Надії»

Мета: Розвивати почуття емпатії, оптимізм та віру у гарне майбутнє. Виховувати позитивне ставлення до дітей з неповних сімей, або дітей у яких важка ситуація у сім'ї.

Хід гри: Дітям читають казку.

У стародавні часи, далеко-далеко, в тій країні, де завжди літо, сталася ця історія.

Жив-був хлопчик, і було йому... років. Він дуже був схожий на тебе, любив кататися на велосипеді, їсти морозиво, грати в футбол з друзями, кататися з батьками на атракціонах.

У сім'ї йому жилося чудово. Мама ставилася до нього лагідно, хоча й виховувала суворо, але хлопчик розумів, що так треба, і йому було приємно, що саме вона – мама хоче, щоб з дитини виріс такий же чоловік, як тато, якого вона, між іншим, завжди ставила у приклад. Тато також займався хлопчиком: гуляв з ним (саме він навчив кататися на велосипеді нашого героя), а головне, у тата був ще один друг – автомобіль, біля якого вони з сином проводили багато часу (коли щось ламалося). Батько порався під капотом, а син в салоні натискав на педалі, щоб тато міг оцінити роботу двигуна.

І так тривало довгий час. Але зла чаклунка Байдужість зачарувала батьків. Мама й тато стали часто сваритися. Вечорами бабуся, а не мама, сиділа біля ліжка й читала нашому хлопчику казки. А мама й тато на кухні про щось сперечалися та голосно кричали. У ці моменти хлопчиків хотілося одночасно сховатися, зіщулившись в грудку, щоб цього не чути, і забігти на кухню, щоб перервати розмову батьків, перешкодити їм сваритися, помирити їх. Або, нарешті, заклеїти їм роти пластиром і, зв'язавши, вкласти спати.

Ранком всі прокидалися засмученими, у мами були заплакані очі, у тата – сердите обличчя. Сумно було хлопцю.

І тут Байдужість придумала нову проказу – розлучення. Мама й тато вирішили, що разом вони жити не можуть. Хлопчик залишився з мамою, бо саме вона могла доглядати за сином краще всіх і саме вона вмiла вислухати сина, зрозуміти його й пожаліти. А тато поїхав...

Тоді нашому хлопчику стало зовсім погано, сумні думки мучили його. Йому здавалося, що тато поїхав, тому що розлюбив його, і батьки сварилися через нього. А розлучення – це покарання за погану поведінку. Здавалося, що цьому не буде кінця.

І ось одного разу уві сні йому з'явився чарівник з Країни Надії. Він був високий і красивий, голос схожий на татів. Він посадив хлопчика на коліна, як робив це батько, коли вони удвох дивилися по телевізору футбол. Це було дуже зручно. Чарівник розповів йому про фею Байдужість, і про те, що батьки, як і раніше, його люблять.

Хлопцеві стало так тепло й добре, що вранці він прокинувся радісний і почув телефонний дзвінок. Це був тато.

Затамувавши подих, син слухав, як батько запрошував його піти погуляти, покататися на велосипеді, а потім заїхати в гараж, поколупатися в машині.

О, що за деньок видався тоді! Сонце припікало і блищало в спицях велосипеда. Очі тата й сина сяяли щастям. Вони трималися за руки. І всі бабусі у дворі говорили, що син схожий на батька. Коли ж вони поверталися додому, тато купив три порції морозива й сказав: «Одне для мами, передай їй».

У той день він зрозумів, що в його житті відбулися зміни: у нього стало два будинки – мамин і татів, і батьки його, як і раніше, люблять і цінують, кожен з них хоче бути поруч з ним усе життя. І навіть фея Байдужість не завадить цьому щастю, бо чарівник з Країни Надії завжди буде з ним.

53. «Відмова»

Мета: Формувати у дітей навички безконфліктної поведінки, вчити знаходити ввічливу форму відмови.

Хід гри: Діти, чи потрібно нам інколи говорити один одному «Ні!», або відказувати у чомусь? Чому? Що було, якщо ми б ніколи не відмовлялися?

Діти стоять або сидять у колі. По черзі (по колу) вони просять у сусіда іграшку або річ, які їм необхідні для роботи (ще не викладений візерунок мозаїки, не закінчений малюнок тощо). Дитина має ввічливо відмовити тому, хто просить і сам попросити про послугу сусіда.

Необхідно вчитися відмовляти у ввічливій формі, намагаючись не повторювати відповіді інших дітей.

54. «Запрошення»

Мета: Вчити дітей способам встановлення контактів, запрошення до спільної діяльності. Формувати безконфліктний стиль поведінки.

Хід гри: Діти розбиваються на пари. Перший партнер задумує місце, куди б він хотів піти (до лісу, у парк, на річку, в кіно, цирк, театр, стадіон, в кафе-морозиво тощо). Другий намагається вгадати це місце, запрошуючи напарника піти з ним. Наприклад, «Марія, я хочу запросити тебе в театр» – «Дякую, але цей спектакль я вже дивилася». Продовжити гру до тих пір, поки другий учасник не відгадає місце, яке загадав перший. Потім партнери міняються ролями.

55. «Чарівне крісло»

Мета: Вчити дітей бачити гідність навколишніх та висловлювати своє доброзичливе ставлення до них.

Обладнання: «чарівне крісло».

Хід гри: Діти по черзі сідають на «чарівне крісло». Як тільки дитина сідає в крісло – «висвічуються» її гідності, зовнішні та внутрішні. Діти описують хороші якості дитини (по черзі), висловлюючи своє добре ставлення в таких виразах «Мені подобається, що...», «Я завжди радий бачити її, тому що...», «Мені приємно, коли ...» тощо.

56. «Пластилін»

Мета: Сприяти розвитку спонтанності дітей.

Хід гри: Ведучий вибирає одну дитину, пропонує їй уявити, що вона шматочок пластиліну, і з нього можна щось виліпити. Але для того, щоб це зробити, спочатку пластилін потрібно розім'яти. Ведучий розминає, розтирає дитину-пластилінчика і «ліпить» з нього яку-небудь тварину. Інші діти вгадують, яка тварина була виліплена.

57. «Ау!»

Мета: Сприяти розвитку самоповаги дітей. Розвивати слух та інтуїцію.

Хід гри: Одна дитина повертається спиною до групи – вона загубилася в лісі. Інші по черзі кричать їй «Ау!». «Загублена» дитина повинна здогадатися, хто її покликав, хто про неї піклувався.

58. Що ти бачиш?

Мета: Сприяти розвитку у дитини орієнтації у просторі, вчити фокусуватися та зосереджуватися.

На великому аркуші паперу створіть отвір діаметром 0,5см. Діти по черзі підходять до отвору, розглядають через нього інших і називають імена тих дітей, яких вони побачили, або явища, предмети.

59. Неслухняні подушки

Мета: Надати дитині можливість «легально» проявити неслухняність. Вчити дітей вчасно позбавлятися негативних емоцій, не доводячи їх до агресії. Створювати гармонійну атмосферу співробітництва.

Хід гри: Дорослий розповідає дітям про те, що у них в кімнаті для занять з'явилися неслухняні подушки. Коли ними кидаєш один в одного, вони вимовляють «неслухняні» слова, наприклад: «Не хочу вчитися... не буду...» тощо. Потім ведучий пропонує дітям пограти в такі подушки. Гра відбувається так: грає пара – дорослий і дитина, інші спостерігають за подіями. Грають всі діти по черзі.

Дуже важливо, щоб «неслухняні» слова вимовлялися не тільки дитиною, але і дорослим.

60. Дитячий садок поганих звичок

Мета: Сприяти прояву справжніх почуттів дитини, надати дитині можливість отримання досвіду проживання незнайомої ситуації.

Хід гри: Ведучий пропонує дітям пограти в «Дитячий садок поганих звичок». Це місце – особливе, в ньому вчать поганим звичкам і за погану поведінку хвалять. У цій групі всі діти та вихователі, у ролі тварин. Кожна дитина стає співробітником цієї установи – вирішує, роль якої тварини вона грає. У цій ролі він представляється групі та здійснює якійсь дії (говорить що-небудь, рухається особливим чином тощо). Треба пам'ятати, що кожна дитина повинна демонструвати саме погану поведінку.

А тепер все міняємо, і в нас Дитячий садок гарних звичок. А як він може бути ще гарнішим? Що ми можемо придумати? А яким може бути дитячий садок майбутнього?

61. «Виразити почуття очима»

Мета: Сприяти самовираженню дітей.

Хід гри: Дитина і дорослий по черзі задумують якесь почуття і намагаються висловити його тільки очима. Інші діти намагаються вгадати, яке почуття виражає та чи інша дитина. Іншу частину обличчя треба при цьому чим-небудь прикрити, наприклад, можна зробити для цієї вправи маску з прорізом для очей.

62. «Давай все бруднити»

Мета: Сприяти розширенню рольового репертуару.

Хід гри: Ведучий просить дітей придумати якомога більше способів забруднити зошит (покласти на нього пиріжок, витерти брудні руки тощо). Для того, щоб надати вправі змагальний характер, можна оголосити конкурс – хто придумає більше способів? Варіант цієї ж вправи: ведучий пропонує дітям придумати, як за 5 хвилин навести найбільший безлад у кімнаті. Після цього діти малюють придумане.

А як тепер якнайшвидше прибрати у кімнаті? Як можна зробити, щоб було ще гарніше та затишніше?

63. Літак

Мета: Розвиток врівноваженості. Виховання потреби у свободі та самоконтролі. Вираження емоцій та уявне відтворення образів.

Хід гри: «Встань, будь ласка, поруч зі стільцем і випрями спину. Уяви, що ти – літак, готовий до старту. Витягни руки в сторони, щоб у тебе були два сильні крила. Подумай, як літак розпочинає рух?. Чи є у нього пропелери та двигуни? Або у тебе будуть турбіни, як у реактивного винищувача?»

Твої двигуни можуть зараз видати звук. Але стеж, щоб він не заглушав мій голос. Сиди на своєму місці й уяви, що ти підіймаєшся вгору, все вище і вище в небо...

Ти піднявся вже на кілька сотень метрів. Що ти бачиш перед собою? Що ти бачиш під собою? Що ти чуєш? Як пахне повітря там, нагорі?

Як ти себе відчуваєш, пролітаючи крізь хмари? Пролітаючи над хмарами? Де ти летиш? Над морем? Над горами? Над широкою рівниною, де багато річок і озер? Зустрічаються тобі інші літаки? Відчуй міцний корпус свого літака і його надійні потужні двигуни... За допомогою радіозв'язку ти можеш повідомити іншим пілотам, що у тебе все в порядку». (1-2 хв). Тепер настав час повертатися на землю. На зниження, сповільни швидкість двигунів. Посадка пройшла успішно... Веди свій літак по посадковій смугі та заглуши двигуни... Насолоджуйтесь тишею і спокоєм після польоту...

Потягнися, струсни руками й ногами, перш ніж знову сісти на стілець...»

Обговорення:

- Чи сподобався мені політ?
- Який літак я собі уявив?
- Що особливого я пережив під час польоту?
- Чи постійно я зберігав контроль над літаком?
- Який момент був найнебезпечнішим?
- Як високо я піднявся?
- Як я себе відчував під час польоту?
- Коли ще я зможу випробувати пригоди?
- Які у мене були найцікавіші пригоди?
- Добре іноді відчувати страх під час пригоди?
- Страх щось говорить нам?
- Коли я відчуваю себе вільним?
- Коли я відчуваю несвободу?

64. З пряжі

Мета: Розвиток тонкої моторики, соціальної взаємодії, дотримання інструкцій та просторової орієнтації.

Матеріал: Клубок пряжі.

Хід гри:

Варіант 1. Нехай педагог з дітьми обмотає усю кімнату нитками, створюючи перегородки та стінки: догори, вниз, туди, сюди! Потім діти можуть позмагатися на швидкість та кмітливість проходження території.

Варіант 2:

1. Моток кольорової пряжі.
2. Почніть розмотувати пряжу з одного боку кімнати, закріпивши кінець за дверну ручку.
3. Продовжуйте розмотувати пряжу по кімнаті, обмотуючи її навколо різних предметів меблів.
4. Знайдіть яке-небудь місце, де закінчити шлях.
5. Приведіть дитину до дверей і покажіть їй павутину з пряжі.
7. Покажіть їй, де вона починається і як слідувати за ниткою до її кінця. Нехай змотує пряжу.

65. Коробка переживань

Мета: Розвивати почуття самоаналізу. Виховувати якості саморозвитку, самодисципліни, проектування власних цілей.

Матеріали: Кожній дитині потрібна невелика картонна коробка, папір, воскові крейди, клей і ножиці.

Хід гри: Скажіть мені, будь ласка, про що ви переживаєте? Чим переймаються ваші батьки? Про що переживають ваші брати або сестри? Чим переймаються ваші педагоги? Чим переймаються автори газетних статей?

Чи можете ви назвати мені яку-небудь важливу проблему, що стоїть перед вами? Чим різняться турбота і переживання від важливих проблем?

Я приніс для кожного з вас коробку, в якій ви можете зберігати свої переживання і турботи. Візьміть собі по коробці. А тепер запишіть всі свої переживання, що прийдуть вам в голову, на невеликі листочки паперу і складіть їх в коробку. Зберігайте свою «коробку переживань» у себе вдома. Раз на тиждень в спокійній атмосфері сідайте за стіл, записуйте всі турботи й переживання, що прийдуть вам в голову, і складайте їх у цю коробку. Кожні два тижні або раз на місяць ви повинні приносити свою «коробку переживань» в школу. Тоді ви можете переглянути свої турботи та подивитися, що з ними сталося за цей час.

Для початку було б добре допомогти дітям зібрати їх турботи. З багатьма труднощами ми не можемо впоратися, тому нам не залишається нічого іншого, як чекати, до чого призведе природний розвиток подій.

Аналіз вправи:

- Чи ти знаєш таких людей, які створюють собі занадто багато переживань і турбот?
- А чи ти знаєш таких людей, які переживають дуже мало?
- Берешся ти час від часу за яку-небудь проблему, яку ти насправді хочеш вирішити?
- Як ти почувався, коли записав всі свої турботи й переживання та склав їх в одну коробку?
- Які ще способи не розтрачувати свої сили на зайві турботи й переживання ти знаєш?

Примітка: Ця гра може допомогти дитині бачити різницю між марними переживаннями та дійсно важливими проблемами. Розглядаючи свою коробку

переживань через якийсь час, вони помітять, що багато турбот зникли самі собою. А це може вивільнити сили для досягнення важливих цілей і розв'язання дійсно актуальних проблем.

III блок соціально-педагогічної програми

«Чарівні слова»

Мета: підвищувати комунікативну та загальну культуру дітей шляхом організації роботи з мовленнєвими формулами етикету, формувати стійку мотивацію щодо культурно-нормативної мовленнєвої поведінки, творчого використання етикетних формул, адекватних різноманітних ситуацій спілкування.

Умовами соціально-педагогічного впливу є:

- наявність адекватного розвивального мовного середовища, позитивних стимулів для використання дитиною в спілкуванні формул мовленнєвого етикету;
- комплексний характер соціально-педагогічного впливу, поетапне засвоєння формул мовленнєвого етикету;
- засвоєння невербальних форм спілкування відповідно нормам і правилам етикету;
- комунікативно-ситуативний підхід до ознайомлення дітей з формами мовленнєвого етикету;
- позитивний приклад дорослих;
- підбір комунікативних ситуацій за тематичним принципом.

Зміст:

Етапи роботи:

1. Інформаційний етап.

Мета: збагачення словника дітей новими формулами мовленнєвого етикету та активізація знайомих формул відповідно до різноманітних умовних комунікативних ситуацій.

Методичне забезпечення: імітаційні ігри, читання за ролями або інсценування, спостереження, бесіди, умовно-комунікативні вправи тощо.

Читання за ролями: «Незнайка вчиться просити», «Незнайка роздає іграшки», дидактична розповідь «Бобове зернятко», дидактична розповідь з інсценуванням «Теремок», «Ріпка» тощо.

Бесіди: «Норми та правила поведінки в суспільних місцях», «Подорож у країну ввічливості» тощо.

Імітаційні ігри: «Зустріч друзів», «День народження» тощо.

Умовно-комунікативні вправи: «Прохання», «Подяка», «Привітання», «Прощання», «Знайомство» тощо.

2. Активно-репродуктивний етап.

Мета: формування умінь «розвертати» формули мовленнєвого етикету за допомогою звернення та мотивування.

Методичне забезпечення: вибір готової мовної форми виходячи з контексту, вправи на заміни одних формул мовленнєвого етикету іншими тощо.

Формули мовленнєвого етикету за допомогою звернення та мотивування: складання пропозицій за зразком; вибір готової мовленнєвої форми, яка підходить до даної пропозиції; обумовлені мовленнєві дії в пропонованих обставинах.

3. Творчо-мовленнєвий етап.

Мета: формували уміння самостійно-творчого використання формул мовленнєвого етикету в ситуаціях стандартизованого спілкування, проявляючи ввічливість і доброзичливість за допомогою лексики, інтонації, міміки, жестів.

Методичне забезпечення: коментування або обговорення тексту, самостійне складання тексту, імпровізовані соціально-рольові ігри тощо.

Коментування або обговорення тексту: показ сюжетних малюнків, що показують різні комунікативні ситуації та питання до них.

Самостійне складання тексту: продовження тексту, що описує проблемну комунікативну ситуацію.

Імпровізовані соціально-рольові ігри: «До побачення», «Не покажу», «Ведмежата видужали», «Ввічлива дитина», «Рожеве слівце», «Привіт» тощо.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України:

1. Біличенко Г. В. Ставлення до себе як вимір особистісного розвитку дитини. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ: ДДПУ, 2015. Спецвип. 15. Ч. 1. С. 238–245.

2. Біличенко Г. В. Гра, як засіб соціально-педагогічної корекції ставлення до себе дітей молодшого шкільного віку. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*: науково-методичний журнал. Слов'янськ, 2015. № 2. С. 116–121.

3. Біличенко Г. В. Соціально-педагогічний супровід розвитку дитини в контексті гуманістичної парадигми освіти. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки*, 2016. № 1 (11). С. 22–27. (*Index Copernicus*)

4. Біличенко Г. В. Розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у контексті соціально-педагогічної діяльності. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*: науково-методичний журнал. Слов'янськ, 2017. № 2. С. 64–66.

5. Біличенко Г. В. Умови соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах. *Зб. наук. праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон, 2018. Вип. LXXXII. Т. 2. С. 199–202. (*Index Copernicus*).

6. Біличенко Г. В. Інтерактивна як умова соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у загальноосвітніх школах-інтернатах. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. Одеса, 2018. Вип. 5. С. 149–152.

7. Біличенко Г. В. Особливості соціокультурної ситуації розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Гуманізація навчально-виховного процесу*: зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Хижняк. Харків: ТОВ «Видавництво НТМТ», 2020. № 1 (99). С. 332–343.

Стаття в зарубіжному науковому виданні:

8. Біличенко Г. В. Діагностика актуального рівня розвитку комунікативної культури младших школьників в общеобразовательних школах-інтернатах. *Polish journal of science*. Poland, 2018. № 6. Pp. 36–39.

Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:

9. Біличенко Г. В. Обґрунтування базових понять проблеми розвитку комунікативної культури особистості: соціально-педагогічний аспект. *Наук. журн. «Молодий вчений»*. Херсон, 2017. № 10.1 (50.1). С. 85–88. (*Index Copernicus*)

10. Біличенко Г. В. Сутність соціально-педагогічного супроводу освітнього процесу. *Наук. журн. «Молодий вчений»*. Херсон, 2019. № 10.1 (74.1). С. 19–23. (*Index Copernicus*)

11. Біличенко Г. В. Ставлення до себе в контексті проблеми особистісного розвитку дитини на ранніх етапах соціалізації. *Психолого-педагогічний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (заочної) (м. Слов'янськ, 27 трав., 2015 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2015. С. 38–40.

12. Біличенко Г. В. Педагогічний супровід розвитку діалогу на ранніх етапах соціалізації особистості. *Підготовка соціального педагога на засадах партнерства*: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 24 листоп., 2015 р.). Харків. ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. С. 51–52.

13. Біличенко Г. В. Особливості соціально-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини. *Наукові студії*: зб. наук. праць. За матеріалами всеукр. наук.-практ. конф. «Спадщина Івана Франка у світлі сьогодення» (у межах реалізації науково-дослідної проблеми «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (м. Краматорськ, 19–20 трав., 2016 р.) Краматорськ: Вид-во ЦТРІ-«Друкарський дім», 2016. Вип. 1. С. 201–204.

14. Біличенко Г. В. Розвиток комунікативної культури, як фактор соціального становлення дітей молодшого шкільного віку. *Педагогізація*

соціального середовища в роботі з різними соціальними суб'єктами: матеріали наук.-практ. конф. (м. Харків, 22 листоп., 2016 р.). Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2016. С. 33–35.

15. Біличенко Г. В. Проблема соціально-педагогічного впливу на розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку. *Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (заочної) (м. Слов'янськ, 15 березн., 2017 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2017. С. 52–54.

16. Біличенко Г. В. Комунікативний розвиток дітей молодшого шкільного віку як соціально-педагогічна проблема. *Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development: Conference Proceedings of the 6th International Scientific Conference (Opole, 20–23 april, 2017)*. Opole, Poland. 2017. Pp. 101–102.

17. Біличенко Г. В. Комунікативна культура спілкування: теоретичний аналіз понять. *Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: зб. тез наук. робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Львів, 23–24 лют., 2018 р.) Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч. 2. С. 8–11.

18. Біличенко Г. В. Сутність соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти: зб. доповідей міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Слов'янськ, 23–24 квіт., 2020 р.). Слов'янськ: ДДПУ, 2020. С. 18–22.

Апробація результатів дослідження відбулася шляхом обговорення на наукових, науково-теоретичних і науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема, *Міжнародних*: «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи» (Слов'янськ, 2015), «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в освітньому просторі: проблеми та перспективи» (Слов'янськ, 2017), «Професіоналізм

педагога в умовах освітніх інновацій» (Слов'янськ, 2017), «Problems and Prospects of Territories' Socio-Economic Development» (Opole, 2017), «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні» (Львів, 2018 р.), «Актуальні проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти: проблеми, досвід, інновації» (Глухів, 2019), «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти» (Слов'янськ, 2020); *Всеукраїнських*: «Підготовка соціального педагога на засадах партнерства» (Харків, 2015), «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (Краматорськ, 2016 р.) «Перспективні напрями сучасної науки та освіти» (Слов'янськ, 2019), «Інновації у професійній підготовці педагога в умовах євроінтеграції освітнього процесу: погляд науковців і практиків» (Київ, 2019), «Підготовка фахівців дошкільної та початкової освіти в умовах освітніх інновацій» (Старобільськ, 2020); на щорічних науково-практичних конференціях ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».



Міністерство освіти і науки України
 Департамент освіти і науки Донецької облдержадміністрації
 Слов'янська спеціальна школа № 41 Донецької обласної ради
 84116 Донецька обл., м. Слов'янськ вул. Інтернатна 1
 Тел. / факс (0626)66-50-90, 66-57-28 schoolspecinternat41@ukr.net

№ 297 від 02.12.2020

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Біличенко Ганни Валеріївни

Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах

Матеріали дисертаційного дослідження на тему «Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах», що відображені в дисертаційному дослідженні Біличенко Г. В. впровадженні у навчально-виховний процес Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 41 Донецької обласної ради у 2016-2019 н. р. В процесі реалізації дослідно-експериментальної моделі дисертанткою реалізовані в зміст соціально-педагогічної діяльності інтернатного закладу ефективні форми та методи освітньої роботи, серед яких «Я серед інших»; актуалізація комунікативного потенціалу соціокультурного середовища освітнього закладу, проведення семінару практикуму (лекції-діалоги, проблемні лекції, соціально-комунікативний тренінг тощо) для педагогів ЗШІ.

Робота з педагогічним колективом Слов'янської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату № 41 Донецької обласної ради передбачала експериментальну апробацію умов соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів: організація соціокультурного середовища загальноосвітньої школи-інтернату, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку; теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів; реалізація авторської соціально-педагогічної програми розвитку комунікативної культури молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів «Я серед інших».

Про ефективність проведеної роботи свідчать результати контрольного обстеження дітей. Запропонована Біличенко Г. В. експериментальна методика визначається як дієва, ефективна та продуктивна.

В. о. директора школи



Альона БОРИСОВА



УКРАЇНА
ХАРКІВСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
Служба у справах дітей
Харківської обласної державної адміністрації
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ХАРКІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ЦЕНТР
СОЦІАЛЬНО - ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ»

вул. Краснодарська, 102а, м. Харків, 61110
 тел.711-05-74, 711-21-34, тел./факс 713-31-46
 e-mail: HOCSPRD@ukr.net

№ 01-2004 № 14-04/8
 на _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Біличенко Ганни Валеріївни

**Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури
 дітей молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах**

Матеріали дисертаційного дослідження на тему «Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах», що представлені в дисертаційному дослідженні Біличенко Г. В., впроваджено в навчально-виховний процес комунального закладу «Харківський обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей».

Робота дисертантки в освітньому просторі мікросередовища центру передбачала експериментальну апробацію соціально-педагогічних умов розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в процесі соціально-педагогічного супроводу: організація соціокультурного середовища центру, зорієнтованого на розвиток комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку; теоретико-методичне забезпечення діяльності педагогів-вихователів центру щодо соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів; реалізація авторської соціально-педагогічної програми розвитку комунікативної культури молодших школярів «Я серед інших».

Ефективність реалізації соціально-педагогічних умов доведено як результатами контрольного етапу експериментальної роботи, так і значним покращенням характеристик міжособистісної взаємодії в центрі.

Директор



Н. В. Жизлова

Н.В.Жизлова



У К Р А І Н А

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ДОНЕЦЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ

Костянтинівська спеціальна школа № 32 Донецької обласної ради

вул. Пашкілова, 37 а. м. Костянтинівка 85105, тел. 050 8296145, e-mail: konstinternat.32@gmail.com Код СДРГОУ 26082194

Від 03.12.2020р. № 289

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Біличенко Ганни Валеріївни

Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах

Результати дисертаційного дослідження на тему «Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах», що представлені Біличенко Г. В. були впровадженні у навчально-виховний процес Костянтинівської загальноосвітньої школи-інтернату № 32 Донецької обласної ради у 2016-2019 н. р.: реалізація авторської соціально-педагогічної програми «Я серед інших»; актуалізація комунікативного потенціалу соціокультурного середовища освітнього закладу, проведення семінару практикуму (лекції-діалоги, проблемні лекції, соціально-комунікативний тренінг тощо) для педагогів ЗОШ.

Розроблені дисертанткою науково-практичні матеріали використовувалися педагогами (вчителями, вихователями та соціальним педагогом) загальноосвітньої школи-інтернату № 32 під час проведення позаурочних соціально-педагогічних виховних заходів та індивідуально-виховної роботи.

Під час проведення експериментальної роботи Біличенко Г. В. надавала допомогу педагогам школи-інтернату з теоретичних та практичних аспектів проблеми розвитку комунікативної культури учнів молодших класів, та підвищення адекватності міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору ЗОШ.

Результати контрольної діагностики показали певну динаміку зростання рівня розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку в тих класах, де впроваджувалися умови дослідно-експериментальної роботи та підтвердили її ефективність.

Директор школи



М.В. Леонова

ХАРКІВСЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХАРКІВСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ШКОЛА № 5»
ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Архітекторів, 36-А, м. Харків, 61174 тел. (факс) 338-70-60
e-mail: gluh@internatkh.org.ua p/p 35412089033906

21.12.2020 № 01-26\ 549

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Біличенко Ганни Валеріївни
**Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей
 молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах**

Результати дисертаційного дослідження на тему «Соціально-педагогічний супровід розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку у загальноосвітніх школах-інтернатах», що представлені Біличенко Г.В., були впровадженні в освітній процес Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 5» Харківської обласної ради у 2016-2019 н. р. (спеціальний заклад освіти з цілодобовим перебуванням дітей): були використані запропоновані автором методики діагностики особливостей розвитку комунікативної культури дітей молодшого шкільного віку, реалізована авторська соціально-педагогічна програма «Я серед інших».

На основі науково-методичних доробок Біличенко Г.В. було підготовлено семінари-практикуми та соціально-комунікативний тренінг з підвищення комунікативної компетентності вчителів, вихователів, соціальних педагогів і психолога закладу освіти до здійснення супроводжувально-розвивальної роботи з учнями спеціального закладу освіти з цілодобовим перебуванням дітей.

Отримані позитивні результати в ході впровадження запропонованих автором засобів соціально-педагогічного супроводу розвитку комунікативної культури молодших школярів у практику спеціального закладу освіти з цілодобовим перебуванням дітей засвідчують високу теоретичну і практичну значимість результатів дисертаційного дослідження Біличенко Г.В.

Директорка закладу

(057) 338-70-60



О. МІРОШНИК