

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЛЯЛЮК ГАЛИНА МИКОЛАЇВНА

УДК 37.015.311-058.86(477)"19/20"(043.5)

Дисертація

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ У КОНТЕКСТІ
ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ В УКРАЇНІ
(XX – початок XXI століття)

13.00. 01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

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

_____ Г.М. Лялюк

Науковий консультант:

Скотна Надія Володимирівна

Доктор філософських наук, професор

Дрогобич – 2021

АНОТАЦІЯ

Лялюк Г.М. Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні (XX – початок XXI століття) – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (01 Освіта / Педагогіка). – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Дрогобич, 2021.

У дисертації представлено цілісний системний аналіз теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні (XX – початок XXI століття). Схарактеризовано теоретико-методологічні основи виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та визначено його поняттєво-категоріальний апарат. Обґрунтовано та розкрито зміст наукових підходів до виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми (антропологічного, гуманітарного, гуманістичного, особистісно-орієнтованого, суб'єктного, аксіологічного, діяльнісного, парадигмального, середовищного, системного, акмеологічного, праксеологічного).

Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми визначено як – цілеспрямований свідомо здійснюваний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та вихованця, спрямований на створення соціокультурного середовища для самоорганізації особистості дитини засобами внутрішніх ресурсів гармонійного саморозвитку і самостановлення особистості як суб'єкта активної діяльності та суспільних відносин, що потребує певної зовнішньої ініціації, допомоги дитині-сироті якомога ефективніше взаємодіяти з навколишнім світом, оптимального простору для засвоєння вітагенного досвіду.

З'ясовано, що виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми – складний діалектичний процес, у якому відображено особливості розвитку теорії виховання і опікунсько-виховної практики, проаналізовано його як педагогічну категорію і багатоаспектний феномен у кількох вимірах: суспільно-політичному, соціокультурному, теоретичному, технологічному, інституційному, як соціально-

педагогічний феномен (опікунсько-виховна діяльність) в умовах закладів інституційного догляду та виховання дітей.

Обґрунтовано концептуальні засади виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, виокремлено основні структурні компоненти: рефлексивно-кумулятивний, методологічний, змістово-еволюційний, базисно-прогностичний, системно-організаційний. Систематизовано та теоретично обґрунтовано принципи, що увиразнюють процес виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: суб'єктності, довіри, кордомедійності, етично-альтруїстичний принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти, авторитетності педагога як значущого дорослого, створення виховного простору як педагогічного конструкту.

На основі системного аналізу релевантних джерел обґрунтовано ідеєгенезу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми крізь призму психолого-педагогічних досліджень, філософсько-педагогічної та соціологічної думки початку ХХ століття, дитиноцентричного, соціально-особистісного, гуманного, особистісно-орієнтованого підходів та з'ясовано її ключові тенденції: активний розвиток наукових досліджень особистісної проблематики та становлення науково-педагогічного інтересу до виховання дітей-сиріт, активізація наукового знання про природу дитячої активності (від початку ХХ століття до 30-х рр.), утвердження ідеологічного догматизму, домінування деструктивно-ревізіоністських трактувань виховання дітей-сиріт, пріоритетності колективістських ідей особистісного розвитку дітей-сиріт, нівелювання особистісної проблематики у наукових дослідженнях та ідей індивідуалізації виховання дітей-сиріт (30 – 80-ті рр. ХХ століття), переосмислення процесу виховання дітей-сиріт з нових методологічних позицій, відродження уваги до особистості дитини-сироти з акцентуванням ціннісного ставлення до її активності, індивідуальності та загальнолюдських гуманістичних постулатів демократичного суспільства (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ століття).

Розроблено авторську періодизацію вітчизняної практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – початку ХХІ.

I період (1900-1919) – період початкового впровадження та становлення дитиноцентричних ідей виховання дітей-сиріт шляхом інституційно-нормативного

врегулювання, активізація педагогічного досвіду у сфері опіки та виховання дітей-сиріт. *II період (1919-1939)* – період нерівномірності педагогічної уваги до проблем виховання та особистісного розвитку дитини-сироти, дисперсивності виховного ідеалу освітньої політики у різних українських землях. Означений період характеризується суттєвими відмінностям у підходах до опіки та виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях та Радянській Україні (1 субперіод 1919–1931; 2 субперіод 1931–1939), що пов’язано з різними соціально-політичними подіями та специфікою державного устрою країн до яких входили українські землі. *1 субперіод (1919–1931)* – формування нових «революційних» тенденцій до розв’язання освітньо-виховних проблем дітей-сиріт на території Радянської України з пріоритетністю колективного виховання. *2 субперіод (1931–1939)* уніфікація форм та методів виховання дітей-сиріт, втрата «соціальності» виховання, його політизація на основі постулювання виховних ідеалів комунізму. На західноукраїнських землях *II період (1919-1939)* – удосконалення опікунсько-виховної діяльності на засадах дитиноцентризму, ідеях морально-релігійного, трудового та національного виховання. *III період (1939-1956)* – кризовий стан системи виховання дітей-сиріт в умовах Другої світової війни та перших післявоєнних років, позначений реформуванням педагогічної ревізії виховання дітей-сиріт. *IV період (1956–1991)* – трансформація змісту, форм і методів виховання дітей-сиріт, від орієнтації процесу виховання дітей-сиріт на ідеали ідеологічно-партійного комуністичного суспільства до поступового утвердження цінностей індивідуальності, активності, самостійності, особистісного розвитку вихованців. *1 субперіод – (1956 – 1984)* домінування авторитарної парадигми виховання дітей-сиріт, поширення системи інтернатних закладів освіти, накопичення педагогічного досвіду соціального виховання дітей-сиріт на засадах політичної ідеології, зосередження уваги на цінності кожної окремої дитини і її значенні для суспільства. *2 субперіод – (1985 – 1991)* започаткування ініціатив у сфері соціального захисту дітей до більш гуманістичного напрямку соціальної політики, відхід від комуністичного виховання і адміністративно-командної системи у бік демократизації, децентралізації. *V період (1991 – 2007)* – оновлення нормативно-правового забезпечення інтернатної освіти, змісту виховання дітей-сиріт на гуманістичних і

демократичних засадах, відродження національних цінностей, утвердження ідей особистісної парадигми виховання та впровадження їх у практику закладів інтернатної освіти.

Дослідження показало дискретність відображення змісту ціннісного ставлення до особистісного розвитку дитини-сироти на рівні освітньої політики та освітніх реформ. Підтверджено орієнтованість практики виховання дітей-сиріт на виховний ідеал, керований суспільними запитами, який впливав на формування змісту інтернатної освіти, вибір форм, методів і засобів організації інституційного виховання дітей-сиріт.

Схарактеризовано технології виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та особливості їх застосування. Комплексне, систематичне поєднання технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, забезпечує побудову виховного простору, як результату спеціальної творчої, конструктивної та інтегративної опікунсько-виховної діяльності та вимагає високого рівня професійної готовності педагога, орієнтації на інноваційну діяльність, постійного особистісно-професійного розвитку.

Обґрунтовано праксеологічні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів/соціальних педагогів та визначено перспективні напрями удосконалення їх фахової підготовки до реалізації інноваційної опікунсько-виховної діяльності. Розроблено навчальний курс «Психологічні основи роботи у дитячих будинках та інтернатах», а також відповідний авторський науково-методичний комплекс, з метою сприяння оволодінню майбутніми фахівцями опікунсько-виховним інструментарієм, пошуку інноваційних форм і методів виховання на основі опанування специфіки психологічних закономірностей особистісного розвитку дітей-сиріт.

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження полягає у тому, що *вперше*: здійснено цілісний системний ретроспективний аналіз теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні XX – початку XXI століття; *визначено* основні детермінанти генези виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній теорії та практиці досліджуваного періоду; виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми *проаналізовано* як педагогічну категорію і багатоаспектний феномен у суспільно-політичному,

соціокультурному, теоретичному, технологічному та інституційному вимірах; *виокремлено* структурні компоненти концепції виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; *представлено* систему принципів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та *обґрунтовано* принципи, що увиразнюють специфіку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; на основі системного аналізу релевантних джерел *обґрунтовано* ідеєгенезу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, яку розкрито крізь призму вітчизняної філософсько-освітньої та соціологічної думки, психолого-педагогічних досліджень, дитиноцентричного, соціально-особистісного, гуманістичного, особистісно орієнтованого підходів та з'ясовано її ключові тенденції; *розроблено* періодизацію практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; *визначено* основні тенденції генези виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній практиці досліджуваного періоду, *виокремлено* позитивний ретроспективний досвід та шляхи імплементації продуктивних ідей в умовах реформування системи інституційного догляду дітей; *обґрунтовано* праксеологічні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, перспективи розвитку ефективних інноваційних підходів до реалізації опікунсько-виховної діяльності в умовах соціальних змін та трансформації інституційних закладів опіки дітей в Україні; *виокремлено і систематизовано* технології та інноваційні методи виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; *визначено* перспективні напрями удосконалення фахової підготовки, особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів/соціальних педагогів до реалізації інноваційної опікунсько-виховної діяльності.

Розширено та удосконалено наукові уявлення про понятійно-термінологічний апарат проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, *уточнено* зміст стрижневих понять у річищі вітчизняних і зарубіжних наукових студій («парадигма виховання», «особистісна парадигма», «сирітство», «виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми», «опікунсько-виховна діяльність»); *набули подальшого розвитку* уявлення про тенденції розвитку теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; конструктивні ідеї з досвіду

опікунсько-виховної діяльності дитячих будинків та інтернатних закладів освіти в Україні; ідеї гуманізації, демократизації, психологізації виховного процесу; наукові положення, синергетичного, акмеологічного підходу у підготовці майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності; *до наукового обігу української педагогічної науки уведено* нові факти, ідеї, матеріали, джерела з проблем опіки та виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні досліджуваного періоду.

Практична значущість дослідження полягає у можливості творчого використання теоретичних положень, висновків і рекомендацій для удосконалення процесу виховання дітей-сиріт в Україні. Обґрунтовані та систематизовані у ході наукового пошуку основні наукові положення, емпіричні дані, висновки використані у закладах вищої освіти під час читання лекцій з історії педагогіки, теорії виховання, при проведенні педагогічної практики.

Розроблена програма «Психологічні основи роботи у дитячих будинках та інтернатах» та відповідний навчально-методичний комплекс впроваджені у практику вищої освіти. Матеріали дослідження використано для підвищення кваліфікації педагогічних працівників у центрах післядипломної освіти, а також розроблення відповідного науково-методичного забезпечення.

Здобуті упродовж дослідження відомості, фактологічні дані, методичні матеріали, узагальнені теоретичні положення допоможуть науковцям при підготовці психолого-педагогічних праць теоретико-методологічного характеру та навчально-методичної літератури. Систематизовані основні наукові висновки та рекомендації можуть стати теоретико-методологічною основою для розробки інноваційних технологій актуалізації особистісного ресурсу дітей-сиріт. Праксеологічні аспекти досліджуваної проблеми можуть бути використані для оптимізації виховного процесу педагогами, психологами, соціальними педагогами, працівниками соціальних служб для молоді, працівниками соціально-ресурсних центрів для дітей-сиріт, а також прийомними батьками.

Здійснене історико-педагогічне дослідження уможливило визначення позитивного потенціалу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми й

обґрунтування його перспективного значення для розвитку української педагогічної теорії та практики шляхом запровадження у вітчизняний освітній простір.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на дослідження теоретико-методологічних основ модернізації підготовки та професіоналізації фахівців, як активних суб'єктів опікунсько-виховної діяльності, розроблення інноваційних технологій виховання дітей-сиріт; обґрунтування ефективних шляхів залучення прийомних батьків до засвоєння ними основних закономірностей особистісного розвитку та виховання дітей; визначення ефективних напрямків організації просвітницької діяльності з метою утвердження цінності сім'ї у суспільстві.

Ключові слова: *виховання, діти-сироти, Україна, особистісна парадигма, виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, опікунсько-виховна діяльність, суб'єктність, технології виховання, інтернатні заклади освіти, дитячі будинки.*

Lialuik H. M. Theory and practice of orphans' upbringing in the context of personal paradigm in Ukraine (the 20th – the beginning of the 21st centuries) – Qualifying scientific work as a manuscript.

Thesis for obtaining the academic degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.01 – general pedagogy and history of pedagogy (01 Education / Pedagogy). – Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, 2021.

The thesis presents a holistic systematic analysis of the theory and practice of orphans' upbringing in the context of the personal paradigm in Ukraine (the 20th – the beginning of the 21st centuries). The theoretical and methodological foundations of orphans' upbringing in the context of the personal paradigm are characterized and its conceptual and categorical apparatus is determined. The content of scientific approaches to orphans' upbringing in the context of personal paradigm (anthropological, humanitarian, humanistic, personality-oriented, subjective, axiological, activity-oriented, paradigmatic, environmental, systemic, acmeological, and praxeological ones) is substantiated and disclosed.

The upbringing of orphans in the context of personal paradigm is considered as a purposeful, consciously carried out process of subject-subject interaction between an educator and a pupil, aimed at creating optimal social conditions for self-organization of a

child's personality by means of internal resources, harmonious self-development and self-determination of the personality as a subject of dynamic activity and social relations, which requires a certain external initiation, helping an orphan to interact as effectively as possible with the world around, creating an optimal educational space for the assimilation of vitagenic experience.

It was found out that orphans' upbringing in the context of personal paradigm is a complex dialectical process, which reflects the peculiarities of the development of the theory of upbringing and guardianship practice; this process is analyzed as a pedagogical category and a multi-faceted phenomenon in several dimensions: socio-political, socio-cultural, theoretical, technological, and institutional ones, as a socio-pedagogical phenomenon (guardianship and upbringing activities) at the institutions of institutional care and children's education.

The conceptual foundations of orphans' upbringing in the context of personal paradigm are substantiated; the main structural components are singled out, namely: reflexive-cumulative, methodological, content-evolutionary, basic-prognostic, and system-organizational ones. The principles that emphasize the process of orphans' upbringing in the context of personal paradigm are systematized and theoretically substantiated, i.e.: subjectivity, trust, cordomedia, ethical and altruistic principle of subject-subject interaction of a teacher and an orphan, authority of a teacher as a significant adult, and creation of educational space as a pedagogical construct.

Based on a systematic analysis of relevant sources, the idea-genesis of orphans' upbringing in the context of personal paradigm through the prism of psychological and pedagogical research, philosophical, pedagogical and sociological thoughts of the beginning of the 20th century, child-centered, socio-personal, humane, personality-oriented approaches was substantiated and its key trends were clarified, i.e.: active development of scientific research on personal issues and formation of scientific and pedagogical interest in the orphans' upbringing, intensification of scientific knowledge about the nature of children's activity (from the early 20th century to the 30s); the establishment of ideological dogmatism, the dominance of destructive and revisionist interpretations of orphans' upbringing, the priority of collectivist ideas of orphans' personal development, leveling of personal issues in

scientific research and ideas of individualization of education of orphans' upbringing (the 30 - 80s of the 20th century); rethinking the process of orphans' upbringing from new methodological positions, reviving attention to the personality of an orphan with an emphasis on the value attitude towards child's activity, individuality and universal humanistic postulates of a democratic society (the 90s of the 20th – the beginning of the 21st centuries).

The author's periodization of the domestic practice of orphans' upbringing in the context of personal paradigm in Ukraine in the 20th – the beginning of the 21st centuries is developed.

Period I (1900 – 1919) is a period of initial introduction and formation of child-centered ideas of orphans' upbringing through institutional and normative regulation, activation of pedagogical experience in the field of guardianship and orphans' education. *Period II (1919 – 1939)* is a period of uneven pedagogical attention to the problems of upbringing and personal development of an orphan child, the dispersion of the educational ideal of educational policy in different Ukrainian lands. This period is characterized by the significant differences in approaches to the care and upbringing of orphans in the Western Ukrainian lands and Soviet Ukraine (1 sub-period 1919 – 1931; 2 sub-period 1931 – 1939), which is associated with various socio-political events and the specifics of the state system of the countries that included the Ukrainian lands. *Sub-period 1 (1919 – 1931)* is the formation of new “revolutionary” tendencies towards solving educational and upbringing problems of orphans in Soviet Ukraine according to the priority of collective education. *Sub-period 2 (1931 – 1939)* is the unification of forms and methods of orphans' upbringing, loss of the “sociality” of upbringing, its politicization on the basis of postulating the educational ideals of communism. In the western Ukrainian lands, *period II (1919 – 1939)* is the improvement of guardianship and educational activities on the basis of child-centeredness and the ideas of moral and religious, labor and national education. *Period III (1939 – 1956)* is the crisis state of the system of upbringing of orphans in the conditions of World War II and the first post-war years, indicated by the reform of the pedagogical revision of the orphans' upbringing. *Period IV (1956 – 1991)* is the transformation of the content, forms and methods of raising orphans, from the orientation of the process of orphans' upbringing to the ideals of ideological communist society to the gradual establishment of values of individuality,

activity, independence, and personal development of orphans. *Sub-period 1 (1956 – 1984)* is the dominance of the authoritarian paradigm of orphans' upbringing, the spread of the system of boarding schools, the accumulation of pedagogical experience of orphans' social education on the basis of political ideology, focusing on the values of each child and a child's significance for society. *Sub-period 2 (1985 – 1991)* is the launch of initiatives in the field of social protection of children to a more humanistic direction of social policy, the breakaway from communist education and administrative-command system towards democratization and decentralization. *Period V (1991 – 2007)* is updating the regulatory framework for boarding education, the content of orphans' upbringing on humanistic and democratic principles, the revival of national values, the establishment of ideas of personal paradigm of education and their implementation into the practice of boarding schools.

The study showed the discreteness of displaying the content of the value attitude to an orphan's personal development at the level of educational policy and educational reforms. It was confirmed that the practice of orphans' upbringing was oriented towards the educational ideal, guided by public demands, which influenced the formation of the content of boarding education, the choice of forms, methods and means of organizing the institutional upbringing of orphans.

The technologies of orphans' upbringing in the context of personal paradigm and peculiarities of their application are characterized. A comprehensive, systematic combination of technologies for orphans' raising in the context of personal paradigm ensures the construction of an educational space as a result of special creative, constructive and integrative guardianship and educational activities, as well as requires a high level of teacher's professional readiness, focus on innovations, continuous personal and professional development.

The praxeological aspects of professional training of future teachers / social educators are substantiated and the perspective directions for improving their professional preparation for realization of innovative guardianship and upbringing activity are identified. The training course "Psychological bases of work in orphanages and boarding schools", as well as the corresponding author's scientific and methodological complex was developed aimed at facilitating and mastering the guardianship and educational toolkit by future specialists,

search for innovative forms and methods of education based on the development of the specifics of psychological patterns of orphans' personal development.

The scientific novelty and theoretical significance of the study lies in the fact that *for the first time*: a holistic systematic retrospective analysis of the theory and practice of orphans' upbringing in the context of the personal paradigm in Ukraine in the 20th – the beginning of the 21st centuries was made; the main determinants of the genesis of the upbringing of orphans in the context of the personal paradigm in the domestic theory and practice of the studied period *were determined*; the upbringing of orphans in the context of the personal paradigm *was analyzed* as a pedagogical category and a multifaceted phenomenon in the socio-political, socio-cultural, theoretical, technological and institutional dimensions; the structural components of the concept of orphans' upbringing in the context of the personal paradigm *were highlighted*; the system of principles of orphans' upbringing in the context of personal paradigm *was presented* and the principles expressing the specifics of orphans' upbringing in the context of personal paradigm *were substantiated*; based on a systematic analysis of relevant sources, the idea-genesis of orphans' upbringing in the context of personal paradigm through the prism of domestic philosophical, educational and sociological thought, psychological and pedagogical research, child-centered, socio-personal, humane, and personality-oriented approaches *was substantiated* and its key trends *were clarified*; the periodization of the practice of orphans' upbringing in the context of personal paradigm *was developed*; the main tendencies in the genesis of orphans' upbringing in the context of personal paradigm in the domestic practice of the study period *were identified*, positive retrospective experience and ways of implementing productive ideas in terms of reforming the system of institutional child care *were highlighted*; the praxeological aspects of orphans' upbringing in the context of personal paradigm, the prospects for the development of effective innovative approaches to the implementation of guardianship and upbringing activities in the context of social change and transformation of child care institutions in Ukraine *were substantiated*; technologies and innovative methods of orphans' upbringing in the context of personal paradigm *were highlighted and systematized*; perspective directions for improving professional training, personal and professional development of future

teachers / social educators for the implementation of innovative guardianship and upbringing activities *were identified*.

The scientific understanding of the conceptual and terminological apparatus of the problem of orphans' upbringing in the context of personal paradigm *were expanded and improved*, the content of core concepts in the mainstream of domestic and foreign scientific research ("upbringing paradigm", "personal paradigm", "orphanhood", "orphans' upbringing in the context of the personal paradigm", "guardianship and upbringing activities") *was clarified*; ideas about the development trends of the theory and practice of orphans' upbringing in the context of personal paradigm; constructive ideas from the experience of guardianship and upbringing activities of orphanages and boarding schools in Ukraine; ideas of humanization, democratization, and psychological loading of the educational process; scientific provisions of synergetic and acmeological approaches while preparing future teachers for guardianship and upbringing activities *gained further development*; new facts, ideas, materials, sources on the problems of guardianship and upbringing of orphans in the context of personal paradigm in Ukraine of the studied period *were introduced into the scientific circulation of Ukrainian pedagogical science*.

The practical significance of the study lies in the possibility of creative use of theoretical provisions, conclusions and recommendations to improve the process of orphans' upbringing in Ukraine. The main scientific provisions, empirical data, and conclusions, substantiated and systematized in the course of scientific research, were used at institutions of higher education while giving lectures on the history of pedagogy, the theory of education, and during pedagogical practice.

The program "Psychological foundations of work in orphanages and boarding schools" was developed and the corresponding educational and methodical complex was introduced into the practice of higher education. The research materials were used to improve the qualifications of teaching staff in postgraduate education centers, as well as to develop appropriate scientific and methodological support.

The information obtained during the research, factual data, methodical materials, generalized theoretical positions will help scientists while preparing psychological and pedagogical works of theoretical and methodological nature and educational and methodical

literature. The main scientific conclusions and recommendations were systematized and can become a theoretical and methodological basis for the development of innovative technologies for updating the personal resources of orphans. The praxeological aspects of the problem under study can be used to optimize the educational process by teachers, psychologists, social educators, workers of social services for young people, employees of social resource centers for orphans, as well as foster parents.

This historical and pedagogical research makes it possible to determine the positive potential of orphans' upbringing in the context of the personal paradigm and substantiate its promising significance for the development of Ukrainian pedagogical theory and practice by introducing it into the domestic educational space.

Further scientific research should be directed to the study of the theoretical and methodological foundations of the modernization of training and professionalization of specialists as active subjects of guardianship and upbringing activities, the development of innovative technologies for orphans' upbringing; substantiation of effective ways to involve foster parents in mastering the basic laws of children's personal development and upbringing; determining effective directions for the organization of educational activities in order to establish the value of the family in society.

Key words: *upbringing, orphans, Ukraine, personal paradigm, upbringing of orphans in the context of personal paradigm, guardianship and upbringing activity, subjectivity, technologies of upbringing, boarding schools.*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Лялюк Г.М. Виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми: вітчизняна теорія та практика (XX ст. – поч. XXI ст.): монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2020. 504 с.

2. Лялюк Г.М. Теоретико-методологічні проблеми дослідження опікунсько-виховної діяльності в Україні (XX – поч. XXI ст.). *Advanced trends of the modern development of psychology and pedagogy in European countries* : Collective monograph. Riga : Izdenieciba «Baltija Publishing», 2019. 392 p. P. 250–265.

3. Лялюк Г.М. Опікунсько-виховна діяльність в Україні як предмет наукового аналізу. *Science and Educationa New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019 Feb. VII (76), Iss. 187. P. 44–47.

4. Lialiuk G., Popovich I., Alesieieva M., Popovich A., Bondarenko V., Kovtun O., Tsiuniak O. Sociocultural metrics of the personal paradigm of orphan' supbring in pedagogical theory and practice of Ukraine. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7, Num 3. P. 343–356.

5. Лялюк Г.М. *Теоретико-методологічне обґрунтування опікунсько-виховної діяльності як соціально-педагогічного явища. Інноваційна педагогіка / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 11, Т. 2. С. 12–18.*

6. Лялюк Г.М. Взаємна довіра як умова виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми. *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. № 22. С. 198–202.

7. Лялюк Г.М. Етично-альтруїстичний принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вихованні дітей-сиріт. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 29, Т. 3. С. 164–168.*

8. Лялюк Г.М. Ідеї кордомедійності у вихованні дітей-сиріт. *Інноваційна педагогіка / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Вип. 24, Т. 1. С. 39–43.*

9. Лялюк Г.М. Опікунсько-виховна діяльність інституційних установ на Лівобережній Україні (1918–1939 рр.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 2. С. 33–38.

10. Лялюк Г.М. Опіка та виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти (1956–1991 рр.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71, Т. 1. С. 54–60.

11. Лялюк Г.М. Опікунсько-виховна діяльність інституційних установ на початку ХХ ст. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 28, Т. 2. С. 253–259.

12. Лялюк Г.М. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт у контексті соціальних змін. *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 18, Т. 1. С. 34–39.

13. Лялюк Г.М. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт: синергетичний підхід. *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Вип. 21, Т. 1. С. 45–48.

14. Лялюк Г.М. Особистісно-орієнтована парадигма виховання дітей-сиріт: соціокультурний вимір. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки*. 2020. № 1 (20). С. 163–178.

15. Лялюк Г.М. Педагогічні ідеї А. Макаренка в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. № 73. С. 132–135.

16. Лялюк Г.М. Психологічний супровід розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів до опікунсько-виховної діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія*. 2020. № 1 (11). С. 31–34.

17. Лялюк Г.М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : тексти лекцій для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» напряму підготовки 04.01. – Практична психологія, спеціальність 7.04.0102. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. 120 с.

18. Лялюк Г.М. Розвиток гуманістичних ідей виховання дітей-сиріт: ретроспективний аналіз. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 01/2020. № 51. С. 80–81.

19. Лялюк Г.М. Реалізація альтруїстично-етичного принципу в організації виховного простору дітей-сиріт. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 05/2020. № 55. С. 22–27.

20. Лялюк Г.М. Теоретико-методологічні основи виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2020. Вип. 11, Т. 2. С. 145–154.

21. Лялюк Г.М. Реалізація принципу довіри в опікунсько-виховній діяльності як основа активізації особистісного ресурсу дитини-сироти. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 03/2020. № 53. С. 99–105.

22. Лялюк Г.М., Лялюк А.В. Вплив дельфінотерапії на особистісний розвиток дітей-сиріт з особливими потребами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 18. С. 53–56.

23. Лялюк Г.М. Реформування концептуальних засад опіки та виховання дітей-сиріт в Україні (1991–2007). *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Вип. 25, Т. 1. С. 22–28.

24. Лялюк Г.М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 02/2020. № 52. С. 54–57.

25. Лялюк Г.М. Роль довіри у вихованні дітей-сиріт. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка* : електронне наукове фахове видання. 2019. Вип. 5.

26. Лялюк Г.М. Суб'єктний підхід у вихованні дітей-сиріт. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28 (1-2020). С. 49–57.

27. Лялюк Г.М. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. *Інноваційна педагогіка / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. Одеса, 2020. Вип. 22, Т. 1. С. 17–21.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

28. Лялюк Г.М. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Матеріали V звітної науково-практичної конференції кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. Вип. V. С. 49–54.

29. Лялюк Г.М. Психологічні особливості соціалізації дітей позбавлених батьківського піклування. *Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів* : матеріали II Міжнар. спільної українсько-американської наук.-практ. конф., 24–26 вересня 2013 р. / гол. ред. В.Д. Хрущ. Івано-Франківськ : НАІР, 2013. 262 с. С. 144–147.

30. Лялюк Г.М. Психологічний супровід становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Теоретичні та прикладні дослідження в галузі педагогіки, психології та суспільних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Кельце, Республіка Польща, 28–29 грудня 2016 року. Кельце, 2016. С. 76–81.

31. Лялюк Г.М. Професійна ідентичність студента як соціально-психологічний феномен. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23–24 грудня 2016 року. Львів, 2016. С. 34–36.

32. Лялюк Г.М. Професійна підготовка фахівців до опікунсько-виховної діяльності в контексті особистісної парадигми. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 9–10 квітня 2020 р.). Хмельницький : ХНУ, 2020. 140 с. С. 67–69.

33. Лялюк Г.М. Психологічна допомога дітям, які зазнали психотравмуючого впливу воєнних дій. *Психологічне здоров'я особистості у*

кризовому суспільстві : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : ЛьвДУВС, 2018. С. 145–148.

34. Лялюк Г.М. Роль працівників національної поліції у превентивній діяльності соціального сирітства. *Соціально-психологічні засади неконфліктної взаємодії між поліцією і населенням в соціумі* : зб. тез доповідей учасників круглого столу (22 листопада 2018 р.). Львів : ЛьвДУВС, 2018. 168 с. С. 56–64.

35. Лялюк Г.М. Особливості опікунсько-виховної діяльності дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., 23–24 листопада 2018 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч. 1. С. 97–100.

36. Лялюк Г.М. До проблеми превентивної діяльності соціального сирітства в Україні. *Way Science. Сучасний рух науки* : тези доповідей VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 4–5 квітня 2019 р. Дніпро, 2019. С. 663–669.

37. Лялюк Г.М. Психолого-педагогічні аспекти проблеми соціального сирітства в українському суспільстві. *Психологія національної безпеки і благополуччя особистості* : тези I Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 14–15 березня 2019 р. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2019. С. 101–103.

38. Лялюк Г.М. Соціальне сирітство як суспільне аномальне явище. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 5–6 квітня 2019 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 12–15.

39. Лялюк Г.М. Проблема підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності. *Психологічні вектори розвитку гуманітарної освіти в умовах євроінтеграції освітнього простору: результати і перспективи дослідження* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дрогобич, 4–5 жовтня 2019 р.). Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. С. 73–76.

40. Лялюк Г.М. Соціально-психологічні особливості формування професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми професійного*

становлення особистості : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., м. Мукачєво, 17–18 травня 2018 р. Мукачєво : Вид-во МДУ, 2018. С. 73–75.

41. Лялюк Г.М. Соціально-психологічні чинники агресивної поведінки сучасної молоді. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи* : матеріали XII Міжнар. наук. конф. Дрогобич, 2015. С. 259–266.

42. Лялюк Г.М. Теоретико-методологічні проблеми вивчення професійної ідентичності майбутнього педагога. *Матеріали IV звітної науково-практичної конференції кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. Вип. IV. С. 32–46.

43. Лялюк Г.М. Теоретичний аналіз феномену етнічної ідентичності особистості. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (30 листопада 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 358–361.

44. Лялюк Г.М. Соціально-психологічні особливості психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Психологія національної безпеки і благополуччя особистості* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Львів, 26–27 квітня 2018 р. Львів : Сполом, 2018. С. 134–137.

45. Лялюк Г.М. Шляхи та методи соціальної профілактики торгівлі дітьми, комерційної сексуальної експлуатації дітей, використання найгірших форм дитячої праці. *Експлуатація як складова торгівлі людьми: виміри, тенденції та шляхи протидії* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (6–7 червня 2019 року). Львів : ЛьвДУВС, 2019. С. 103–108.

46. Лялюк Г.М. Кіберсоціалізація сучасних дітей та молоді як психолого-педагогічна проблема. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : зб. матеріалів IV всеукр. наук.-практ. конф. (18 жовтня 2019 року). Львів : ЛьвДУВС, 2019. С. 177–180.

47. Лялюк Г.М., Лялюк А.В. Застосування дельфінотерапії у реабілітації дітей з особливими потребами. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики* : тези доповідей XIX Міжнар. наук.-практ. конф.

(м. Київ, 20–21 листопада 2019 р.): у 3-х ч. Київ : Університет «Україна», 2019.
Ч. 1. 504 с. С. 132–135.

Наукові праці, які додатково висвітлюють тему дослідження

48. Лялюк Г.М. Сім'я як репрезентант психічного здоров'я дитини. *Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи*. Дрогобич, 2009. С. 100–109.

49. Лялюк Г.М. Професійна ідентифікація майбутнього педагога. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога* : монографія / за ред. проф. М.В. Савчина. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. С. 151–161, 161–170. (Розділ монографії)

50. Лялюк Г.М. Формування професійно-педагогічної ідентичності майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2015. Вип. 20, Ч. 2. С. 207–213.

51. Лялюк Г.М. Модель психологічного супроводу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія»*. Дрогобич, 2016. Вип. 39. С. 105–113.

52. Лялюк Г.М. Дослідження психологічних особливостей професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога* : зб. наук. пр. Дрогобич, 2013. С. 196–203.

53. Лялюк Г.М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : методичні матеріали для самостійної роботи студентів. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. 40 с.

54. Лялюк Г.М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : методичні матеріали до практичних занять для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» напряму підготовки 04.01. – Практична психологія, спеціальність 7.04.0102. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 100 с.

55. Лялюк Г.М. Становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Психологічні перспективи*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2012. Вип. 20. С. 145–152.

56. Лялюк Г.М. Реалізація моделі психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів в умовах ЗВО. *Науковий вісник ЛьвДУВС. Серія психологічна* : зб. наук. пр. Львів : ЛьвДУВС, 2018. Вип. 1. С. 124–132.

57. Лялюк Г.М. Соціально-психологічні особливості організації моделі психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Науковий вісник ЛьвДУВС. Серія психологічна* : зб. наук. пр. Львів : ЛьвДУВС, 2017. Вип. 1. С. 98–106.

58. Лялюк Г.М. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни. *Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни* / заг. ред. І. Манохи, Г. Собчук. Варшава – Київ : ПАН – Гнозис, 2018. Т. III. С. 322–332.

59. Лялюк Г.М., Мороз О.Я. Психологічні особливості відтермінованого впливу дитячих психотравм на психічний стан особистості у дорослому віці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна* : зб. наук. пр. Львів : ЛьвДУВС, 2018. Вип. 2. С. 99–109.

60. Лялюк Г.М., Скотна Н.В. Особистісно-орієнтований підхід до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28 (1-2020). С. 393–403.

61. Лялюк Г.М. Психологія розвитку та акмеологія : методичні рекомендації для практичних занять для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» напряму підготовки 04.01. – Психологія, спеціальність 8.04.0101. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2013. 64 с.

62. Лялюк Г.М., Христук О.Л. Психологія розвитку, змін та кар'єри особистості : практ. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 136 с.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	25
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ	
1.1. Понятійно-категоріальний апарат та методологія дослідження.....	41
1.2. Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: соціокультурний вимір.....	83
1.3. Опікунсько-виховна діяльність як соціально-педагогічне явище.....	106
Висновки до першого розділу.....	118
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ	
2.1. Міждисциплінарний підхід до виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.....	121
2.2. Принцип суб'єктності у вихованні дитини-сироти як основа активізації її особистісного ресурсу.....	131
2.3. Ідеї кордомедійності та етично-альтруїстичний принцип виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.....	146
2.4. Взаємна довіра як умова виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.....	157
2.5. Організація виховного простору дітей-сиріт як педагогічного конструкту..	163
Висновки до другого розділу.....	172
РОЗДІЛ 3. ІДЕЄГЕНЕЗА ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ (XX – початок XXI століття)	
3.1. Генеза філософсько-освітніх та соціологічних ідей виховання дітей-сиріт початку XX століття як джерела особистісної парадигми.....	174
3.2. Дитиноцентричний підхід у вихованні особистості дитини-сироти.....	193
3.3. Соціально-особистісний підхід до виховання дітей-сиріт.....	216
3.4. Ідеї гуманної педагогіки у вихованні дітей-сиріт.....	232

3.5. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні дітей-сиріт крізь призму психолого-педагогічних досліджень.....	250
Висновки до третього розділу.....	266
РОЗДІЛ 4. ПЕРІОДИЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРАКТИКИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ (XX – початок XXI століття)	
4.1. Опіка та виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми на етнічних землях України (1900 – 1919).....	271
4.2. Виховання дітей-сиріт в умовах альтернативних форм життєстрою на етнічних українських землях у міжвоєнний період (1919 – 1939).....	295
4.3. Виховання та опіка дітей-сиріт на теренах України (1939–1956).....	317
4.4. Соціальне виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти в УРСР (1956 – 1991).....	325
4.5. Реформування концептуальних засад інституційних форм опіки та виховання дітей-сиріт у незалежній Україні (1991 – 2007).....	344
Висновки до четвертого розділу.....	361
РОЗДІЛ 5. ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ В УКРАЇНІ: ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІДЕЙ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ	
5.1. Технології виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.....	367
5.2. Перспективні напрямки удосконалення підготовки майбутніх педагогів/соціальних педагогів до інноваційної опікунсько-виховної діяльності.....	407
Висновки до п'ятого розділу.....	419
ВИСНОВКИ.....	421
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	437
ДОДАТКИ.....	524

ВСТУП

Перехід до нової особистісно-гуманістичної парадигми – провідна тенденція сучасної освіти й загалом педагогічної свідомості суспільства наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, що засвідчує прогресивні тенденції її оновлення. У суспільній свідомості змінюється уявлення про людину як цінність і мету виховання, відбувається зміщення акценту на суб'єктність особистості, ефективність її самореалізації.

У зв'язку з цим особливого значення в Україні набуває модернізація педагогічного процесу як ключовий аспект трансформаційних змін у суспільстві. Основні завдання переходу системи освіти на нову філософію розвитку постають й перед такою ланкою, як дитячі будинки та інтернатні заклади, опіка над якими завжди була об'єктивним показником гуманності та педагогічної спроможності суспільства. Зміни в системі інституційного догляду в напрямі альтернативного, наближеного до сімейних форм опіки й виховання, що декларовані Національною стратегією реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 рр., Законом України «Про освіту» (2017), Указом Президента України від 12 січня 2018 р. № 5/2018 «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та осіб із їх числа», підсилюють актуальність забезпечення особистісного зростання дітей в умовах трансформаційних змін й оновлених форм державної опіки.

Рівень сирітства – це важливий ключовий стратегічний показник трансформації сімейних цінностей та відносин, державної сімейної політики, загальної демографічної ситуації. Втрата або зниження потенціалу загальнолюдських і духовних цінностей у родині, як правило, веде до прояву феномена розвитку сирітства, і як наслідок – зростання чисельності дітей, що залишилися без піклування батьків. Особливо яскраво простежується така тенденція під час економічних криз, масового зубожіння народу, епідемій і воєн, а також у перехідний період від старого стану соціальної системи до нового. Саме у такому перехідному періоді перебуває Українська держава, тому актуальність досліджуваної проблеми очевидна.

У сучасних українських реаліях формується нове бачення організації виховання, опіки, соціального захисту дітей, які потребують допомоги й підтримки. Їхня інтеграція в соціум на паритетних засадах (крім упровадження стратегій деінституалізації) уможлиблюється й шляхом організації у системі інтернатних закладів освіти ефективних форм опікунсько-виховної діяльності. Це актуалізує проблему удосконалення методів, технологій, впровадження інноваційних підходів з метою надання професійної допомоги дітям-сиротам на основі науково обґрунтованих концепцій виховання. Відтак особливого значення набуває переосмислення історико-педагогічного досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній теорії і практиці ХХ – початку ХХІ століття.

Теоретико-методологічні основи інституційного виховання дітей-сиріт розроблялися Я. Корчаком, А. Макаренком, В. Сорока-Росинським та ін. Окремі аспекти порушеної проблеми, зокрема, опіки та виховання дітей-сиріт у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці досліджувалися у площині загальновизнаних філософських положень теорії наукового пізнання (І. Бех, В. Бондар, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Скотна та ін.); в історико-педагогічних (Р. Воляннюк, Л. Гребінь, Д. Мажець, Т. Завгородня, С. Заєць, О. Карпенко, О. Квас, Б. Ступарик, Н. Султанова, М. Чепіль, Л. Фуштей та ін.); психолого-педагогічних (Дж. Боулбі, Л. Волинець, Г. Бевз, О. Безпалько, М. Боришевський, Л. Волинець, Я. Гошовський, І. Дубровіна, А. Капська, Й. Лангмейер, М. Лисіна, З. Матейчек, І. Пеша, Н. Тимощук та ін.); юридичних вимірах (Д. Прутян, Ю. Павленко, Н. Комарова, І. Ярмолинська). Теоретичні й методологічні розвідки, що розкривають сучасні підходи до організації й вдосконалення виховання дітей в умовах інтернатних закладів освіти здійснено А. Бондар, О. Бережною, І. Козубовською, Б. Кобзар, О. Кузьміною, С. Курінною, О. Платоновою, В. Покасем, Н. Слюсаренко, Л. Цибулько та ін. Сучасна наука не дає однозначної відповіді на питання про ефективність роботи інтернатних закладів освіти і виконання ними основних завдань із виховання дітей-сиріт. Істотним і особливо складним аспектом проблеми виховання такої категорії дітей залишається їхній особистісний розвиток.

Теоретико-методологічні основи формування особистісного підходу окреслено у фундаментальних дослідженнях відомих психологів та педагогів: В. Андрущенка, І. Беха, А. Бойко, І. Зязюна, В. Кременя, А. Маслоу, В. Рибалки, К. Роджерса, О. Сухомлинської, Е. Фромма, К. Якиманської та ін. Спільною у них є думка, що духовно-ціннісний вимір освіти й виховання має спиратися на особистість як головну цінність освітньо-виховного процесу. Актуальною проблемою залишається оновлення традиційних концептуально-методологічних підходів до виховання дітей-сиріт з урахуванням дитиноцентрованої спрямованості сучасної освіти

Аналіз результатів наукових досліджень із проблем опіки та виховання дітей-сиріт дає підстави для таких висновків: більшість наукових пошуків окресленої проблематики зосереджені на особливостях їх соціального виховання, висвітленні трансформаційних процесів у системі інституційного догляду та виховання дітей в Україні; наукові розвідки в основному присвячені вивченню інституту дитячих будинків та інтернатних закладів освіти як чинника соціалізації особистості дитини-сироти та шляхів організації у дитячих будинках соціально-педагогічної роботи, спрямованої на створення умов, близьких до сімейних.

Однак і сьогодні немає системного дослідження, у якому цілісно було б схарактеризовано шляхи становлення і реалізації в Україні виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, недостатньо обґрунтовані технології виховної роботи з актуалізації особистісного ресурсу дитини-сироти, розкриття її творчого потенціалу. Сучасний стан опікунсько-виховної діяльності системи інституційного догляду та виховання дітей в Україні потребує перегляду й оновлення традиційних теоретико-методологічних засад, враховуючи швидкий темп соціальних, інформаційних змін суспільства, дитиноцентровану спрямованість сучасної освіти та спонукає до необхідності подолання низки *суперечностей між*:

- тенденцією впровадження стратегій деінституціалізації інтернатних закладів освіти, формально-орієнтованим проєктуванням педагогічних концепцій виховання дітей-сиріт та потребою удосконалення механізмів реалізації ефективної опікунсько-виховної діяльності, загрозою збільшення чисельності соціального сирітства в Україні;

- потребою оновлення традиційних теоретико-методологічних засад, концептуально-методологічних підходів виховання дітей-сиріт з урахуванням реалій сьогодення у вимірі нової парадигми освіти і необхідністю збереження ефективних опікунсько-виховних традицій у вітчизняній педагогічній теорії та практиці;

- утвердженням особистісно-гуманістичної парадигми виховання дітей-сиріт, метою якої є розвиток особистості як суб'єкта саморозвитку з урахуванням національної своєрідності у вихованні і відсутністю цілісного теоретико-методологічного обґрунтування вітчизняного історичного досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми;

- нагальною потребою інституційних форм догляду дітей в ефективній багаторівневій системі опікунсько-виховної діяльності, об'єктивною необхідністю впровадження нестандартного інноваційного підходу до виховання дітей-сиріт, технологій актуалізації їх особистісних ресурсів та недостатнім рівнем узагальнення й систематизації праксеологічних аспектів вітчизняного науково-практичного досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в українській педагогіці;

- потребою нівелювання небезпеки дегуманізаційного впливу віртуального світу на особистість депривованої дитини та неспроможністю традиційних підходів до виховання дітей-сиріт розв'язувати психолого-педагогічні проблеми негативного впливу сучасної перманентної кіберсоціалізації;

- необхідністю підвищення професійного рівня педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності та недостатністю теоретичного обґрунтування й методичного забезпечення їх підготовки, відсутністю ефективних моделей особистісно-професійного розвитку.

Актуальність, особлива гострота й багатоаспектність досліджуваної проблеми і водночас відсутність її системної розробки зумовили вибір теми дослідження: «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні (XX – початок XXI століття)».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано в межах науково-дослідницької теми кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти як складової комплексної наукової проблеми «Українська освіта у

контексті європейських інтеграційних процесів» (державний реєстраційний номер 0117U005400) та в межах комплексного дослідження кафедри соціальної педагогіки «Теоретико-практична підготовка фахівців соціальної сфери на засадах компетентнісного підходу» (державний реєстраційний номер 0116U003882) Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 4 від 22.03.2016 р.) та узгоджено на засіданні бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 1 від 28.01.2020 р.).

Об'єкт дослідження – теорія та практика опіки й виховання дітей-сиріт в Україні ХХ – початку ХХІ століття.

Предмет дослідження – генеза виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у педагогічній теорії та практиці України ХХ – початку ХХІ століття.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати основні тенденції та зміст генези виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у педагогічній теорії та практиці України ХХ – початку ХХІ століття, визначити теоретико-методологічні й праксеологічні аспекти його реалізації у сучасних умовах реформування системи інституційного догляду та виховання дітей.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких основних **завдань**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у сучасній вітчизняній педагогічній науці.

2. Обґрунтувати концептуальні основи та зміст виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

3. Дослідити ідеєгенезу особистісної парадигми виховання дітей-сиріт у вітчизняній педагогічній науці (ХХ – початку ХХІ століття) та визначити її загальні тенденції.

4. Виокремити основні періоди та загальні тенденції розвитку ретроспективного досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні впродовж хронологічних меж дослідження.

5. Визначити шляхи імплементації продуктивних ідей та перспективні напрями розвитку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в сучасних умовах реформування системи інтернатної освіти.

6. Обґрунтувати праксеологічні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, особливості використання інноваційних технологій виховання в умовах закладів інституційного догляду та виховання дітей.

7. Схарактеризувати перспективні напрями удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів / соціальних педагогів до реалізації інноваційної опікунсько-виховної діяльності.

Концепція дослідження. Основна концептуальна ідея роботи полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні змісту і концептуальних основ виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній педагогічній науці та комплексному відтворенні ідеєгенези теорії і практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – початку ХХІ століття, яка репрезентована в педагогічній науці, а також філософських, суспільно-історичних, культурологічних, антропологічних, педагогічних та психологічних поглядах на особистість. Генеза виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми розглядається як системний процес трансформаційних змін, що відображає еволюцію теорії та практики інституційного виховання дітей-сиріт.

Концепція ґрунтується на осмисленні феномена «виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми» як поліфункційної системи, що є складовою освітнього процесу в інтернатних закладах. Функціонування суб'єкт-суб'єктних (реципрокність, гармонійність) відносин педагога і дитини-сироти на основі принципів: етично-альтруїстичного, суб'єктності, довіри, кордомедійності, організації виховного простору дітей-сиріт як педагогічного конструкту, авторитету педагога, детермінують успіх модернізації процесу виховання, відкривають шлях до інновацій та змін, допомагають формувати структурований синтез цінностей, смислів і норм буття. Розвиток дитини-сироти передбачає постійний саморозвиток педагога. Вихідні положення концепції ґрунтуються на засадах реалізації взаємопов'язаних концептів – методологічного, теоретичного, історичного, технологічного.

Методологічний концепт відображає взаємодію фундаментальних наукових підходів до дослідження генези виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у педагогічній теорії та практиці України ХХ – початку ХХІ століття. *Теоретичний* – передбачає систематизацію ідей, теорій, концепцій, дефініцій, підходів, що сприяють обґрунтованості розкриття теоретико-методологічних засад та тенденцій розвитку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми виховання у педагогічній теорії та практиці України досліджуваного періоду. *Історичний* – розкриває проблему крізь призму історичної ретроспекції опікунсько-виховної діяльності. Аналіз теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні (1900–2007) дав змогу виокремити передумови і тенденції становлення теоретико-методологічних засад, ретродосвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми. *Технологічний концепт* представлено критично-конструктивним аналізом ретроспективи вітчизняного педагогічного досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні. Це допомогло окреслити можливості імплементації продуктивних ідей в процесі реформування системи інституційного догляду дітей та обґрунтувати праксеологічні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Методологічною основою дослідження є: системно-генетичний підхід до аналізу тенденцій генерування та трансформації педагогічних ідей виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; синергетичний підхід до осмислення історико-педагогічного явища як самоорганізованої системи, поєднаної лінійними та нелінійними зв'язками, поліфонічними, альтернативними і варіативними процесами; базові положення феноменології, які стали підґрунтям як конкретно-методологічного, так і методологічного рівнів дослідження; конкретно-історичний, соціокультурний та герменевтичний підходи в ретрансляції історико-педагогічного досвіду; міждисциплінарний підхід, що уможливив отримання інтегрованого, цілісного відтворення історичного розвитку теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні досліджуваного періоду.

Дослідження втілює ідеї та положення антропологічного, гуманітарного, гуманістичного, аксіологічного, особистісного, суб'єктного, парадигмального, середовищного, діяльнісного, акмеологічного, праксеологічного підходів.

Теоретичну основу дослідження становлять: наукові засади історико-педагогічних студій (Г. Васянович, Л. Ваховський, А. Вихрущ, М. Галів, Н. Гупан, М. Євтух, О. Квас, В. Кемінь, Г. Корнетов, О. Невмержицька, М. Пантюк, Н. Сейко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін.); філософські студії особистісної проблематики (В. Андрущенко, М. Бердяєв, М. Бубер, К. Войтила, І. Зязюн, В. Кремень, В. Коновальчук, Г. Сковорода, В. Скотний, Н. Скотна, Е. Фромм, П. Юркевич та ін.); теоретичні положення особистісної парадигми виховання (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Дубасенюк, В. Рибалка, І. Якиманська та ін.); фундаментальні положення про розвиток і становлення особистості як суб'єкта саморозвитку та самоактуалізації (К. Абульханова, О. Асмолов, М. Боришевський, В. Васютинський, О. Галян, Л. Виготський, Е. Еріксон, Г. Костюк, С. Максименко, А. Маслоу, В. Петровський, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, М. Савчин, Т. Титаренко та ін.); ідеї гуманізації та демократизації виховання, його особистісної орієнтованості (Ш. Амонашвілі, А. Бойко, С. Балей, О. Вишневський, Я. Корчак, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Н. Щуркова та ін.); концептуальні положення педагогічної синергетики (О. Вознюк, В. Кушнір, В. Коновальчук, А. Семенова); наукові положення просторової проблематики виховання (І. Бех, Н. Боритко, А. Гаврилін, О. Демченко, Ю. Мануйлов), методологічні підходи до опіки та виховання дітей-сиріт (Л. Волинець, Т. Завгородня, А. Капська, О. Карпенко, О. Квас, С. Когут, Д. Мажец, Я. Мацяшкова, Б. Ступарик, Л. Фуштейн та ін.); теоретико-методологічні основи організації виховної роботи в дитячих будинках та інтернатах (М. Бардишевська, Г. Бевз, Дж. Боулбі, О. Безпалько, О. Березна, Я. Гошовський, І. Дубровіна, І. Козубовська, Я. Корчак, Й. Лангмейер, З. Матейчек, Л. Канішевська, С. Курінна, А. Макаренко, А. Наточій, В. Покась, А. Поляничко, Н. Слюсаренко, В. Сорока-Росинський, Н. Султанова, Л. Цибулько та ін.); підходи і принципи соціально-педагогічної діяльності, представлені у студіях О. Безпалько, І. Звереві, Т. Логвиненко, І. Манохіної, Г. Товканець та ін.

Необхідною умовою вивчення генези теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – початку ХХІ століття є експлікація теоретико-методологічних засад педагогічного пошуку на загальнофілософському, конкретно-науковому та методологічному рівнях.

Багатоаспектність досліджуваної проблеми зумовила використання комплексу **методів дослідження**: *загальнонаукових* – для визначення і уточнення сутності та змісту понять «парадигма виховання», «особистісна парадигма», «діти-сироти», «сирітство», «виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми», «опікунсько-виховна діяльність», висвітлення ідеєгенези виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; *парадигмального аналізу* освітніх парадигм в Україні ХХ – початку ХХІ століття; *систематизації* провідних теоретичних ідей, педагогічних технологій, сутнісних характеристик виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; *контент-аналізу* – для вивчення нормативно-правових документів і вітчизняного доробку вчених з метою виявлення основних тенденцій та ідей виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; *історико-порівняльного* – для з'ясування підходу до вивчення і трактування системи ідей педагогічної теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми на західноукраїнських землях і в радянській Україні; *історико-системного* – з метою вивчення тенденцій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у педагогічній теорії та практиці України (ХХ – початок ХХІ століття); *історико-генетичного* – для об'єктивного й комплексного дослідження зародження та розгортання педагогічної ідеї, що поступово стала теорією й концептуальним підходом до практики організації виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, виявлення причиново-наслідкових зв'язків розвитку практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; *герменевтичного* – для тлумачення історичних наукових джерел, змістового аналізу й концептуального викладу педагогічних ідей, відтворення цілісної картини розвитку опікунсько-виховної практики в Україні; *пошуково-бібліографічного* – для вивчення та систематизації бібліотечних фондів, каталогів, описів, архівних матеріалів, друкованих джерел, бібліографічних видань з проблем опікунсько-виховної діяльності; *педагогічної*

реконструкції – для відтворення історико-педагогічної реальності теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми досліджуваного періоду; *персоналістично-бібліографічного* – для розкриття внеску педагогів і громадських, культурно-освітніх діячів України у розвиток особистісної парадигми виховання дітей-сиріт; *проблемно-хронологічного* – для дослідження еволюції опікунсько-виховної діяльності в Україні, виокремлення складових цього процесу та їх інтерпретації у хронологічній послідовності; *емпіричних (тестування, анкетування, опитування, бесіди, інтерв'ю)* – для вивчення реального стану реалізації опікунсько-виховної діяльності у різних інституціях, виявлення рівня готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності; *статистичних методів* обробки даних; *прогностичного* – для актуалізації і творчого використання українського досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній педагогічній теорії та практиці.

Джерельна база дослідження. Увесь масив опрацьованих джерел систематизовано за змістовим критерієм, що дало підставу виокремити шість груп:

- *загальнотеоретичні праці* вітчизняних і зарубіжних науковців (філософів, психологів, педагогів, політиків, культурно-освітніх діячів) з проблеми становлення ідей, теоретико-методологічних основ виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми;

- *дослідження сучасних науковців*, що безпосередньо розкривають філософсько-світоглядні, суспільно-політичні, соціально-педагогічні, психологічні, юридично-правові аспекти й історико-культурні детермінанти проблеми опіки та виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – початку ХХІ ст. (дисертації, монографії, публікації, присвячені досліджуваній темі);

- *наративні джерела*, в яких у досліджуваний період публікувалися і розкривалися окремі питання виховання дітей у контексті особистісної парадигми, історично й культурно обґрунтовуючи авторські позиції, досвід і стан функціонування опікунсько-виховних закладів; педагогічна, психологічна та суспільно-політична періодика («Вестник воспитания», «Современное обозрение», «Вестник благотворительности», «Вільна українська школа», «Діло», «Журнал Министерства

народного просвещения», «Трудовая помощь», «Новая зоря», «Друг дітей», «Історико-педагогічний альманах», «Каменярі», «Наша школа», «Психологический журнал», «Світло», «Січ», «Советская педагогика», «Соціальне виховання», «Шлях виховання і навчання», «Радянська освіта», «Освіта», «Освіта України», «Початкова школа», «Дзеркало тижня», «Вопросы психологии», «Педагогіка і психологія», «Педагогічні науки», «Вісник психології і соціальної педагогіки», «Практична психологія та соціальна робота», «Соціальна педагогіка: теорія та практика», «Рідна школа», «Дошкільне виховання»); результати педагогічних читань та конференцій, публіцистика;

- *офіційні матеріали*: законодавчі акти та статистичні матеріали, урядові постанови і розпорядження з питань соціальної політики, нормативні документи, які регулювали теорію і практику виховання дітей-сиріт в Україні ХХ – початку ХХІ століття, закладали правову основу функціонування інституційних форм опіки та виховання дітей;

- *архівні матеріали*: Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України (ЦДАВО), Центрального державного історичного архіву України (м. Львів), Державного архіву Одеської області. Досліджувалися фонди Національної бібліотеки України імені В. Вернадського, Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника, Інформаційно-ресурсного центру ім. Андрея Шептицького Українського Католицького Університету (м. Львів), а також Internet-ресурси, які містять оцифровані видання наукової літератури ХХ ст.;

- *довідково-бібліографічна література*, представлена педагогічними та психологічними енциклопедіями, словниками, бібліографічними виданнями;

У межах кожної групи джерельної бази дослідження здійснено систематизацію на основі структурно-хронологічного підходу, який враховує особливості розвитку історіографії педагогічної науки, вітчизняної теорії й практики опіки та виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми ХХ – початку ХХІ століття.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період ХХ – початок ХХІ століття. Саме на зламі ХІХ та ХХ століть на етнічних територіях України почали активно розвиватися реформаторські педагогічні рухи за «нове виховання»,

відбувалося становлення знання про детермінацію активності особистості, зріс інтерес до проблеми опіки та виховання дітей-сиріт зокрема.

Нижня межа дослідження (1900) обумовлена розгортанням доброчинної діяльності благодійних товариств і асоціацій та ухваленням законів Російської і Австро-Угорської імперій, до складу яких на той час входила більшість українських земель: Закону цивільного (1900), Закону про покращення становища позашлюбних дітей (1902), законів «Про державні дитячі притулки» (1901), «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» (1901). Верхня хронологічна межа (2007) визначається прийняттям Постанови Кабінету Міністрів «Про затвердження Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» № 1242 від 17.10.2007 р., відповідно до якої розпочато реформування усталеної в Україні системи державних опікунсько-виховних закладів на основі моделі європейського досвіду та забезпечено пріоритетність влаштування дитини в сім'ю.

Територіальні межі дослідження – Україна ХХ – початку ХХІ століття – охоплюють етнічні землі України, які впродовж досліджуваного періоду характеризуються конститутивними відмінностями історичного, соціально-економічного, суспільно-політичного, етнічного та культурно-релігійного характеру.

Наукова новизна й теоретична значущість дослідження полягає у тому, що *вперше* здійснено цілісний системний ретроспективний аналіз теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – початку ХХІ століття; *визначено* основні детермінанти генези виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній теорії та практиці досліджуваного періоду; виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми *проаналізовано* як педагогічну категорію і багатоаспектний феномен у суспільно-політичному, соціокультурному, теоретичному, технологічному та інституційному вимірах; *виокремлено* структурні компоненти концепції виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: рефлексивно-кумулятивний, методологічний, змістово-еволюційний, базисно-прогностичний, системно-організаційний; *представлено* систему принципів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та

обґрунтовано принципи, що увиразнюють специфіку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, а саме: суб'єктності, кордомедійності, етично-альтруїстичний, довіри, авторитетності педагога як значущого дорослого, організації виховного простору як педагогічного конструкту; на основі системного аналізу релевантних джерел *обґрунтовано* ідеєгенезу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, яку розкрито крізь призму вітчизняної філософсько-освітньої та соціологічної думки, психолого-педагогічних досліджень, дитиноцентричного, соціально-особистісного, гуманістичного, особистісно орієнтованого підходів та з'ясовано її ключові тенденції; *розроблено* періодизацію практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; *визначено* основні тенденції генези виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній практиці досліджуваного періоду, *виокремлено* позитивний ретроспективний досвід та шляхи імплементації продуктивних ідей в умовах реформування системи інституційного догляду дітей; *обґрунтовано* праксеологічні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, перспективи розвитку ефективних інноваційних підходів до реалізації опікунсько-виховної діяльності в умовах соціальних змін та трансформації інституційних закладів опіки дітей в Україні; *виокремлено і систематизовано* технології та інноваційні методи виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; *визначено* перспективні напрями удосконалення фахової підготовки, особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів / соціальних педагогів до реалізації інноваційної опікунсько-виховної діяльності.

Розширено та удосконалено наукові уявлення про понятійно-термінологічний апарат проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, *уточнено* зміст стрижневих понять у річищі вітчизняних і зарубіжних наукових студій («парадигма виховання», «особистісна парадигма», «сирітство», «виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми», «опікунсько-виховна діяльність»); *набули подальшого розвитку* уявлення про тенденції розвитку теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; конструктивні ідеї з досвіду опікунсько-виховної діяльності дитячих будинків та інтернатних закладів освіти в Україні; ідеї гуманізації, демократизації, психологізації виховного процесу; наукові

положення синергетичного, акмеологічного, праксеологічного підходів у підготовці майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності; *до наукового обігу української педагогічної науки уведено* нові факти, ідеї, матеріали, джерела з проблем опіки та виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні досліджуваного періоду.

Здійснене історико-педагогічне дослідження уможливило визначення позитивного потенціалу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми й обґрунтування його перспективного значення для розвитку української педагогічної теорії та практики шляхом запровадження у вітчизняний освітній простір.

Практична значущість дослідження полягає у можливості творчого використання теоретичних положень, висновків і рекомендацій для удосконалення процесу виховання дітей-сиріт в Україні. Обґрунтовані та систематизовані у ході наукового пошуку основні наукові положення, емпіричні дані, висновки використані у закладах вищої освіти під час читання лекцій з історії педагогіки, теорії виховання, при проведенні педагогічної практики. Розроблена програма «Психологічні основи роботи у дитячих будинках та інтернатах» та відповідний навчально-методичний комплекс впроваджені у практику вищої освіти. Матеріали дослідження використано для підвищення кваліфікації педагогічних працівників у центрах післядипломної освіти, а також розроблення відповідного науково-методичного забезпечення.

Здобуті упродовж дослідження відомості, фактологічні дані, методичні матеріали, узагальнені й систематизовані положення допоможуть науковцям при підготовці психолого-педагогічних праць теоретико-методологічного характеру та навчально-методичної літератури. Систематизовані основні наукові висновки і рекомендації можуть стати теоретико-методологічною основою для розробки інноваційних технологій актуалізації особистісного ресурсу дітей-сиріт. Практикологічні аспекти досліджуваної проблеми можуть бути використані для оптимізації виховного процесу педагогами, психологами, соціальними педагогами, працівниками соціальних служб для молоді, працівниками соціально-ресурсних центрів для дітей-сиріт, а також прийомними батьками.

Результати дослідження впроваджено: у практику роботи закладів вищої освіти: Мукачівського державного університету (довідка № 2251 від 10.11.2020), Львівського обласного інституту післядипломної освіти (довідка № 394 від 14.12.2020), Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (довідка № 9005-2992/90332 від 21.12.2020), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-20-1080 від 22.12.2020), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1819 від 31.12.2020 р.), а також Пустомитівського районного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (довідка № 303 від 12.10.2020), дитячого будинку «Оранта» м. Дрогобич (довідка № 95 від 19.10.2020), ліцею № 4 імені Лесі Українки Дрогобицької міської ради Львівської області (довідка № 158/1 від 04.12.2020).

Особистий внесок здобувача у працях, опублікованих у співавторстві, включає теоретичне осмислення й обґрунтування проблеми, а також наукову обробку одержаних результатів. Зокрема, в опублікованому у співавторстві посібнику [62], авторкою розроблено структуру, систематизовано методики діагностики професійної спрямованості, емоційного вигорання педагога, методики діагностики особистісної зрілості та здатності до саморозвитку, укладено рекомендації з проблеми саморозвитку особистості, вправи і психологічні техніки.

У статтях і тезах наведено теоретико-методологічне обґрунтування особистісної парадигми виховання дітей-сиріт [4]; обґрунтовано інноваційні технології виховання дітей з особливими потребами та висвітлено результати дослідження [22; 47]; проаналізовано особливості відтермінованого впливу дитячих психотравм на психічний стан особистості у дорослому віці, представлено результати емпіричного дослідження [59], обґрунтовано актуальність особистісно-орієнтованого підходу до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти [60].

Апробація основних положень, висновків і результатів дослідження. Основні положення проведеного дослідження теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні XX – початку XXI століття доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – II Міжнародній спільній українсько-американській науково-практичній конференції

(Івано-Франківськ, 2013), «Молодіжна політика: проблеми та перспективи» (Дрогобич, 2015); «Теоретичні та прикладні дослідження в галузі педагогіки, психології та суспільних наук» (Кельце, Республіка Польща, 2016); «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» (Львів, 2016); «Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни» (Київ, 2018); «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» (Київ, 2019); «Експлуатація як складова торгівлі людьми: виміри, тенденції та шляхи протидії» (Львів, 2019); «Психологічні вектори розвитку гуманітарної освіти в умовах євроінтеграції освітнього простору: результати і перспективи дослідження» (Дрогобич, 2019); «Інклюзивне середовище: проблеми, перспективи та кращі практики» (Київ, 2019); «Scientific and Profesional Conference Actual Problems of Science and Education» (Будапешт, 2019); «Весняні наукові читання-2020» (Київ 2020); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2020); «Science, research, developmen» (Берлін, 2020); Сучасний рух науки: VI міжнародна науково-практична інтернет-конференція (Київ, 2019); *Всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Проблеми професійного становлення особистості» (м. Мукачеве, 2018); «Психологічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві» (Львів, 2018, 2019, 2020); «Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології» (Львів, 2018); «Психологія національної безпеки і благополуччя особистості» (Львів, 2019).

Кандидатська дисертація на тему «Психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах родинної депривації» (спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія) захищена 2007 р. у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. Її матеріали та результати в тексті докторської дисертації не використовувалися.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ

1.1. Понятійно-термінологічний апарат та методологія дослідження

У будь-якому суспільстві завжди були, є й будуть діти, які з різних причин залишаються без батьків, і процес їхнього розвитку відбувається або в іншій родині, або в опікунсько-виховних закладах. Саме від ставлення до цієї проблеми держави та суспільства загалом залежить подальша доля дітей-сиріт. У кожній цивілізованій державі турбота про знедолених дітей є головною моральною нормою та сферою матеріального забезпечення. Дитина, що втратила батьків, – це особливий, посправжньому трагічний світ. Мати сім'ю, батька й матір – одна з найсильніших потреб дитини.

Дитяче сирітство – комплексне поняття, що відображає явище соціального неблагополуччя дитини, спричинене руйнуванням зв'язків із сім'єю, наслідком якого є порушення особистісних структур, що перешкоджають її успішній соціалізації. Відсутність у загальній системі формування особистості сім'ї обмежує можливості засвоєння та збагачення індивідом соціального досвіду, самовизначення, самопізнання, самореалізації.

В Україні інтернатна система освіти, за рахунок розгалуженості, регламентованості діяльності, фінансової підтримки з боку держави, поки що займає вагоме місце в системі державної опіки. Так, за офіційними даними, на 1 січня 2019 р. в Україні (без урахування окупованих територій Сходу та Криму) налічувалося 70 491 дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. З них 22 126 – біологічні сироти та 48 365 – дітей, позбавлених батьківського піклування [102].

Серйозність цієї проблеми підтверджується тим, що щороку судами виносяться рішення про вилучення 8000–11000 дітей з їхніх родин. Незважаючи на те, що було вжито важливих заходів щодо розвитку сімейних форм виховання для дітей,

вилучених з їхніх біологічних родин, поміщення дітей в інтернатні заклади є поширеним в Україні і не лише тоді, коли були вичерпані всі інші можливості [68, с. 277].

Аналіз наукових досліджень свідчить про значний інтерес вчених до проблем сирітства. Окремі аспекти опіки та виховання дітей-сиріт вивчали в історико-педагогічних вимірах (В. Бондаренко [88], О. Березна [51], Р. Воляннюк [146], Т. Завгородня [228], С. Заєць [233], О. Карпенко [277], О. Квас [288], Б. Кобзар [301], З. Нагачевська [510], В. Оржеховська [548], І. Плугатор [582], Б. Ступарик [547], Л. Фуштей [817], В. Яковенко [873] та ін.). Комплекс питань організації виховної роботи в дитячих будинках та інтернатах представлено в роботах В. Виноградової-Бондаренко [127], Л. Волинець [140], В. Вугрича [558], Ю. Галагузової [154], А. Капської [273], І. Козубовської [604], Н. Павлик [565], І. Пеші [580], А. Полянничко [602], Н. Султанової [749], С. Харченко [738], В. Яремчук [884] та ін. Автори вказують на суттєві недоліки такої форми життєвого устрою дітей-сиріт, наголошуючи, що їх навчання і виховання у таких закладах призводить до деформації процесу формування системи цінностей та ціннісних орієнтацій, а також соціалізації та адаптації.

Більшість наукових пошуків окресленої проблематики зосереджені на особливостях соціального виховання дітей-сиріт, висвітленні трансформаційних процесів у системі інституційного догляду та виховання дітей в Україні; наукові розвідки в основному присвячені вивченню інституту дитячих будинків та інтернатних закладів освіти як чинника соціалізації особистості дитини-сироти та шляхів організації у дитячих будинках соціально-педагогічної роботи, спрямованої на створення умов, близьких до сімейних. Однак на сьогодні немає цілісного системного дослідження, у якому комплексно розкривалися б шляхи становлення та реалізації в Україні виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, що й стимулювало нас до наукового пошуку.

Оскільки квінтесенцією нашого наукового дослідження є виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, то для розкриття теоретичних засад його генези вважаємо необхідним передусім визначити й обґрунтувати такі базові поняття дослідження: «дитинство», «діти-сироти», «сирітство», «виховання», «парадигма

виховання», «особистісна парадигма», та їх похідні дефініції. Адже понятійно-категоріальний апарат педагогічної науки, тезаурус понять, не тільки відображає ступінь розвитку її теорії, а також дає можливість чітко окреслити предмет дослідження і вибудувати його послідовну концепцію.

У довідковій літературі [570; 591, с. 86; 311] можна натрапити різні підходи щодо визначення поняття «дитинства», яке нерозривно пов'язане з поняттям «дитина», яке детермінує його значення. Аналіз наукових психолого-педагогічних досліджень уможливив окреслення сутності дефініцій «дитина» та «дитинство» (див. додаток Д)

Поняття «дитинство» (дитячий вік) тлумачиться як період інтенсивного фізичного й психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається його підготовка до життя дорослих [570, с. 147]. Термін «дитинство» зосереджується головно на стані буття дитиною, не стосуючись окремо взятої дитини; він передбачає наявність відмінної, окремої, фундаментально іншої суспільної категорії – «дитинство». Означена категорія має значення лише в контексті взаємовідносин із дорослими [288, с. 29], та насамперед із батьками. Дитинство – найважливіший, самобутній і неповторний період у становленні особистості, коли людина потребує найбільшої уваги й захисту.

Проаналізувавши студії науковців щодо тлумачення поняття «дитинство» [288, с. 29; 311; 537, с. 16; 568, с. 16; 570, с. 147; 591, с. 86; 804, с. 5], ми у своєму дослідженні виходимо з того, що *дитинство* – це період у розвитку людини, опосередкований специфічними фізіологічними, соціально-психологічними, культурно-освітніми та теоретико-пізнавальними властивостями, які визначають фізичний і розумовий розвиток особистості, формування її вищих психічних функцій, соціалізацію особистості, її підготовку до майбутнього життя в суспільстві.

Проблема дослідження виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми потребує урахування значення феномену сирітства в сучасному суспільстві, з'ясування причин сирітства й уточнення понятійної категорії «діти-сироти».

Як свідчить історія, в усі часи сиротою називали людину, яка залишилася без піклування, без коштів до існування, безрідну, залежну. Сиротами вважали як дітей,

які залишилися без батьківського піклування, так і літніх людей, одиноких і покинутих напризволяще дітьми та родичами. У науковій літературі, публіцистиці можна натрапити синонімічний ряд визначень «сирота»: «бродяжка», «убогий», «безродний», «соромна дитина», «незаконно-народжений», «безпритульний» тощо).

Зокрема, в українському педагогічному словнику натрапляємо таке визначення: «Сирітство – це соціальне явище, поява якого обумовлена наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишилися без піклування батьків у результаті позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісно відсутніми» [170, с. 305]. Такий погляд на «сирітство» підтримують більшість науковців (О. Антонова-Турченко [736], Л. Волинець [140], А. Капська [273], Н. Комарова [736], І. Козубовська [604], І. Пеша [273] та ін.) й визначають, що «сирітство» обумовлене наявністю в суспільстві дітей, які перебувають поза сімейним оточенням та розглядають його як *соціальне явище*.

Результати аналізу наукових студій В. Бондаренко [88, с. 102–107], В. Яремчук [884], І. Козубовської і І. Мигович [604, с. 44], Г. Шепелевої [851, с. 97–102] та ін. дають підстави констатувати, що у сучасній соціально-педагогічній науці спостерігається *тенденція до усвідомлення сиріт як особливої соціально-демографічної групи дітей*, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин залишилися без батьківського піклування й потребують соціально-педагогічного захисту та допомоги.

Осмислення категорії «сирітство» показує, що близьким до цього поняття є *соціальне сирітство* – соціальне явище, зумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків стосовно неповнолітньої дитини [73; 583, с. 40–51; 731; 736, с. 129; 738]. У соціально-педагогічних студіях втрату дитиною батьків науковці розглядають як двостороннє явище: з одного боку, традиційно, як смерть батьків, з іншого – як відсутність піклування над дітьми з боку батьків, що зумовлена різними причинами. Відтак поняття «сирітство» включає дві категорії дітей: це *біологічні сироти* та *соціальні сироти*. Враховуючи вищезначене, можемо стверджувати, що поняття соціального сирітства є відповідно вужчим за поняття сирітства загалом.

В останні десятиліття значно активізувалися наукові дослідження дитинства та соціального сирітства, результати яких мають не лише теоретичний характер, але й комплексно впроваджуються на практиці [167; 376; 832; 210; 580]. Проте дотепер, навіть у законодавчих актах, не наведено визначення «соціальне сирітство», хоча цим терміном і послуговуються.

Уперше поняття «соціальне сирітство» зафіксоване у Національній програмі «Діти України» (затверджена Указом Президента України від 18 січня 1996 року), а саме у вступній її частині [627]. Але серед очікуваних наслідків реалізації Програми про соціальне сирітство не згадується. У 2012 р. було затверджено Національну стратегію профілактики соціального сирітства на період до 2020 року [522], однак трактування цього визначення та конкретизацію належності до нього так і не було наведено. Мова про такий вид сирітства йшла у Стратегії демографічного розвитку до 2015 року (поняття трактувалося як «покинуті батьками діти») [746].

Останнім часом соціальне сирітство більшість науковців розглядають з декількох позицій: 1) як *соціальне, тимчасове явище*, під час ліквідації причин якого зникне і проблема; 2) як *психологічний феномен* самосприймання, самовідчуття та самоусвідомлення дитиною себе одинокою, що не є об'єктивним фактором для визначення поняття; 3) як *педагогічну проблему* відсутності умов для виховання, занедбаності дитини в сучасному суспільстві [565, с. 67–71].

У контексті досліджуваної проблеми привертають увагу поняття *первинного і вторинного* соціального сирітства, «євросирітства», а також *явища «прихованого» сирітства*, симптомами якого є емоційна відчуженість дітей від батьків, В. Семиченко та В. Заслуженюк [687, с. 12].

Сьогодні учені все частіше наголошують на проблемі *кіберсоціалізації*, яка виступає одним з вагомих чинників «прихованого сирітства», позаяк «живе спілкування» відступає на другий план. Соціальні мережі, відсуваючи на другий план класичні інститути соціалізації – родину, школу, друзів, – усе більше домінують у процесі соціалізації особистості, безпосередньо впливають на формування її ціннісних орієнтацій, а відтак послаблюють виховний потенціал сім'ї [402]. Таким чином, відбувається «дистанціювання» між дитиною та батьками, емоційне відчуження, що

призводить до прояву симптомів «прихованого сирітства» [724]. Тому особливо наголошуємо на цій проблемі.

Аналіз наукових студій Л. Артюшкіної [27], О. Безпалько [46], В. Виноградової-Бондаренко [127], Л. Волинець [736], В. Вугрича [558], Ю. Галагузової [154], І. Зверєвої [248], В. Морозова [501], А. Полянничко [27], В. Оржеховської [548] та ін., нормативних документів, Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування» від 13.01.2005 р. [618], Закону України «Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей» [236, с. 56], Національної стратегії профілактики соціального сирітства на період до 2020 року [522], дає підставу констатувати, що в сучасній соціально-педагогічній літературі представлено низку синонімічних визначень понять «діти-сироти», «соціальні сироти», «діти, позбавлені батьківського піклування», які, на наш погляд, недостатньо конкретизованими щодо причин перебування дитини в статусі сироти, тому доцільним вважаємо виокремити основні підходи до трактування понять «сирітство», «діти-сироти», «соціальне сирітство», «євросироти», «приховане сирітство», «діти, позбавлені батьківського піклування», «діти залишені без батьківської опіки», які наведені у додатку Е.

У нашому дослідженні, осмислюючи проблему виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, *дефініцію «діти-сироти» розглядаємо в широкому аспекті сирітства, та відносимо до цієї категорії дітей біологічних та соціальних сиріт, спільною ознакою яких є відсутність сімейної опіки та виховання.* Термін, «діти, які позбавлені батьківського піклування» розглядаємо як родове поняття щодо термінів «діти-сироти» та «соціальні сироти». Зокрема, основну увагу зосереджено на інституційному вихованні дітей-сиріт.

Для розв'язань завдань нашого дослідження, доцільним вважаємо виокремити основні причини сирітства як негативного соціально-педагогічного явища.

Результати наукових студій з проблем виникнення сирітства [10; 16; 27; 31, с. 45; 97, с. 11–12; 271, с. 67–68; 282, с. 5; 301; 646; 724; 730; 731; 832] дозволили окреслити каузальність генези виховання дітей-сиріт з врахуванням сучасних соціальних та інформаційних змін сучасного суспільства. *Основними причинами сирітства у*

сучасному суспільстві є: світові війни і соціальні потрясіння; міжнаціональні конфлікти, зростання числа біженців; епідемії; різке погіршення матеріального становища населення, його соціально-економічне розшарування; падіння моральних засад сім'ї, зниження стабільності шлюбу, процес розмивання системи цінностей та поведінкових норм у сфері шлюбу і сім'ї, процес відокремлення сім'ї від батьківства, збільшення позашлюбної народжуваності; стрімка урбанізація сучасного суспільства; ослаблення релігійних традицій; алкоголізація, наркоманія та ігроманія; кризовий стан системи освіти та виховання тощо.

Відтак значна кількість дітей позбавлені сімейної опіки та виховуються у державних закладах опіки, в прийомних сім'ях чи поповнюють контингент «дітей вулиці». Очевидно, що виховання «дітей вулиці» має свою специфіку та суттєво відрізняється від виховання дітей, які перебувають у інтернатних закладах освіти [397, с. 34-38; 398; 438]. Адекватність і ефективність розв'язання питань соціалізації дітей зазначеної категорії залежатиме від компетентності та готовності відповідних служб із захисту дітей.

Наслідки сирітства вкрай руйнівні, особливо для дітей, які виховуються в державних закладах опіки. Як засвідчив аналіз наукових досліджень [16; 26; 127; 558; 725; 922] найбільш драматичні наслідки сирітства – проблеми фізичного, психічного й соціального розвитку дитини, що була позбавлена піклування батьків. За даними українських дослідників, до 60 % контингенту будинків дитини становлять діти з важкою хронічною патологією, переважно центральної нервової системи, що належать до III–V (найбільш низьких) груп здоров'я. Майже 55 % відстають у фізичному розвитку. Лише 4,7 % дітей кваліфікуються як практично здорові [272, с. 86].

До соціально-психологічних наслідків впливу соціального сирітства на дітей відносять: прояви глибоко депресивного стану, небажання спілкуватися; дратівливість, агресивність, тривожність дитини, відсутність довіри до навколишнього світу; поява шкільної дезадаптації та девіантних проявів у поведінці. У дітей, які тривалий час виховуються в інтернатному закладі освіти, погіршується емоційна регуляція, емоційно-пізнавальна взаємодія та, як результат, гальмується

інтелектуальний розвиток, спостерігаються труднощі в спілкуванні, аж до повної відсутності тенденції до співробітництва, наростання пасивності, швидка втрата спонукальних мотивів [734].

Нинішня організація життєдіяльності більшості державних закладів опіки деформує розвиток вихованців, не сприяє їхній соціальній зрілості. За період життя у сирітських будинках діти, так би мовити, «стерилізуються», у них, порушується розвиток соціальної адаптації загалом. Тривожним симптомом є розвиток споживацьких настроїв, звикання до постійної опіки держави та ближчого оточення, сподівання на різного роду «подачки», заохочення, підтримку. Явище сирітства та втрата дітьми батьківської опіки розглядаються як багаторівневий чинник ризику виникнення детермінант (у тому числі деприваційного впливу) психопатологічного розвитку особистості, що є найбільш травмувальними для дитини раннього вік [412].

Науковці, зокрема, зауважують, що затримка соціального розвитку дитини у системі інтернатного оточення, зі свого боку, детермінується такими чинниками: одночасним утриманням дітей з однаковим соціальним статусом та соціальними ролями; організацією життя у замкненому соціальному просторі, відсутністю власного особистісного простору з його атрибутикою; обмеженням соціальних контактів з оточенням, у т. ч. з представниками різних соціальних верств, вікових категорій; небагатим емоційним фоном міжособистісного спілкування та соціального досвіду; відсутністю сімейного тепла; неможливістю порівняння, взаємообміну власного духовного досвіду з культурою однолітків, які живуть в сім'ях; неможливістю матеріально видозмінити умови соціального життя; відірваністю від реального буденного життя членів суспільства, наявністю режимної запрограмованості буденного життя, пріоритетністю формальних стосунків між вихователями й вихованцями; відсутністю необхідності дбати про завтрашній день тощо [210].

Сучасна ситуація дітей-сиріт ускладнюється таким поширеним сьогодні соціально-педагогічним явищем, як булінг (кібербулінг), якого зазнають сучасні діти, а особливо діти-сироти. Більшість дітей, що пройшли психолого-педагогічне обстеження в інтернатних закладах, пережили психотравмувальні ситуації,

психологічні наслідки яких проявилися здебільшого через їх поведінку, фізичні та емоційні симптоми. Тому проблема виховання завжди постає з особливою гостротою, коли йдеться про дітей-сиріт, а відтак потребує пошуку шляхів впровадження інноваційних підходів у вихованні з метою надання дітям-сиротам професійної допомоги та соціально-правового захисту.

На сьогодні існує ціла низка прийнятих міжнародних нормативно-правових документів, що забезпечують розв'язання проблем, пов'язаних із соціальною незахищеністю дітей-сиріт, визначають орієнтири зміни української системи опіки та виховання, тобто її конструктивне реформування. Найбільш важливими нормативно-правовими документами у цій сфері є: Декларація ООН про права дитини (1959); Конвенція ООН про права дитини (1989), Всесвітня Декларація про забезпечення виживання, захисту, розвитку дітей (1990). В Україні питання пов'язані із захистом прав знедолених дітей і визначенням засобів забезпечення їх опіки та виховання, були закріплені в Конституції України (1991); Законі України «Про охорону дитинства» (2001); Законі України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» № 2342-IV від 13.01.2005 р.; Указі Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» № 1086 від 11.07.2005 р.; Постанові Кабінету Міністрів «Про схвалення Концепції Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 11 травня 2006 р. № 263; Постанові Кабінету Міністрів «Про затвердження Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» № 1242 від 17.10.2007 р. та ін.

Основоположні принципи модернізації та вдосконалення опікунсько-виховної діяльності в умовах гуманістичної парадигми освіти визначено в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, проєкті Закону України «Про виховання», Концепції національного виховання. У прикінцевих і перехідних положеннях Закону України «Про освіту» (2017) [205] вказується на необхідності «перетворення» до 31 грудня 2021 р. шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, дітей,

позбавлених батьківського піклування, й дітей, які потребують соціальної допомоги, у дитячі будинки. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 р. спрямована на поступовий перехід від інституційного до сімейного догляду дитини, посилення ролі сім'ї як найкращого середовища для її розвитку [795]. Задекларовані зміни в системі інституційного догляду в напрямі до альтернативного, наближеного до сімейних форм, утримання й виховання, підсилюють актуальність забезпечення особистісного зростання дітей в умовах трансформаційних змін й оновлених форм державної опіки.

А отже, в Україні побутують два основні підходи до організації інституційного виховання дітей: 1) *деінституалізація* – відмова від утримання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти й підтримка розвитку альтернативних форм їх сімейного влаштування; 2) *суттєве вдосконалення діяльності установ інституційного догляду та виховання дітей*.

Проблема деінституалізації привертає увагу значної кількості дослідників, В. Кузьмінський [359, с. 4–6], Н. Мартовицька [476]. О. Мордань [499] та ін. Зокрема, дослідницею О. Мордань розроблено міжнаціональну модель закриття державних закладів опіки та виховання дітей-сиріт в Україні й актуалізовано важливість міжнародного досвіду у здійсненні реформ цієї сфери в Україні [499]. Міжнародний експерт у сфері реформи догляду за дітьми в Центральній та Східній Європі/СНД В. Бошняк, аналізуючи здобутки реформи та її похибки, неконструктивні підходи, наголошує, що реформування інтернатних закладів є *складним, комплексним і тривалим процесом* [95, с. 7–8].

Аналіз наукових досліджень з проблеми зміни виховання дітей-сиріт в інтернатах на сімейну форму опіки (С. Бадора [30], Л. Волинець [139], І. Зверева [267], І. Пеша [581], Г. Хархан [821], І. Ярмолинська [886], та ін.) дає підстави вважати, що основними факторами, які сповільнюють розвиток сімейних форм опіки є: емоційна відстороненість і неготовність українського соціуму прийняти таких дітей і нести відповідальність за їхнє виховання і становлення; недостатнє висвітлення означеної проблеми у ЗМІ щодо соціальної державної політики у цьому напрямі; брак матеріальних ресурсів; зацікавленість органів місцевої влади та відомств у існуванні

державних закладів опіки; недостатність уваги до цієї проблеми органів центральної державної влади тощо, невідпрацьованість механізмів деінституалізації в об'єднаних територіальних громадах..

Крім того, піддається сумніву доцільність ліквідації навчально-виховних закладів державної опіки, які протягом десятиліть акумулювали значний досвід корекційно-розвивальної й освітньо-реабілітаційної роботи із дітьми з особливими потребами, кількість яких, на жаль, в Україні не зменшується внаслідок складної соціально-економічної ситуації, пандемії.

Зокрема, дослідниця Н.Гордієнко акцентує увагу на наявності у суспільстві однобічних оціночних уявлень, спричинених відсутністю науково обґрунтованих підходів до визначення ролі та місця закладів інтернатного типу у формуванні соціального капіталу вихованців інтернатів і недослідженістю їх кумуляційних можливостей щодо актуалізації соціальних ресурсних потенціалів суспільства [174, с. 70–81].

Віддаючи перевагу сімейним формам виховання дітей-сиріт, як більш ефективним (враховуючи позитивні тенденції деінституалізації), вважаємо, що в теперішній час у нашій країні однією з оптимальних форм посилення уваги держави до стану утримання дітей-сиріт та інших уразливих груп дітей є *підтримка та удосконалення освітньо-виховної системи дитячих будинків*.

Дослідниця Л.Волинець, маючи значний досвід дослідження і практичного розв'язання проблем утримання дітей-сиріт у прийомних сім'ях та інтернатах, наголошує на несвоєчасності повного закриття інтернатних закладів, поки не відпрацьований сам механізм реформування державних закладів опіки [140, с. 182].

Погоджуючись з думкою дослідниць Л. Волинець, Н. Гордієнко та ін., вважаємо, що сьогодні надзвичайно важливо попередити імовірність настання негативних наслідків реформи, ліквідації великої кількості інтернатних закладів, доки вона не забезпечена високим рівнем розвитку інституту сімейних форм виховання, достатнім для охоплення всіх дітей-сиріт. Лише в такій послідовності – спочатку належне забезпечення передачі дітей у сім'ї, а потім поступове закриття державних закладів опіки – ризики негативних наслідків реформи будуть мінімізовані. За іншої

послідовності стан вихованців закладів, про які йдеться, ризикує істотно погіршитися [174, с. 70–81].

Резюмуючи вищевикладене, наголошуємо, що в сучасних українських реаліях сьогодні особливо гостро підсилюється актуальність *забезпечення особистісного зростання дітей-сиріт* в умовах трансформаційних змін. Їхня інтеграція в соціум на паритетних засадах уможливорюється шляхом організації у системі інституційних закладів освіти ефективних форм опікунсько-виховної діяльності, потребують удосконалення методи, технології з метою надання фахової допомоги та підтримки дітям, що залишились без піклування батьків, постає проблема впровадження інноваційних підходів з метою надання професійної допомоги дітям-сиротам на основі науково обґрунтованих концепцій виховання [410; 445 ;748].

У зв'язку з цим особливого значення набуває переосмислення історико-педагогічного досвіду виховання особистості дитини-сироти у вітчизняній теорії і практиці ХХ – початку ХХІ століття, процесу становлення і розвитку парадигм та концепцій виховання, на основі яких оцінюються педагогічні реалії минулого, встановлюється їх продуктивний зміст, визначається прогностичний потенціал.

Україна не лише географічно, економічно, політично, але й духовно впродовж століть була осердям цивілізаційних викликів між Сходом і Заходом й, очевидно, її культурна спадщина зазнавала суттєвих впливів від різних народів, цивілізацій. Водночас вона зуміла сформуванати й зберегти власну автентичну культурну традицію, у тому числі опікунсько-виховну, яка посіла гідне місце серед розмаїття світових педагогічних ідей, концепцій, напрямів, рухів тощо. Теорія і практика опіки та виховання дітей-сиріт в Україні упродовж віків базувалася на загальнолюдських цінностях – гуманізмі, співчутті, милосерді, добрі, сумлінні, любові [287, с. 169].

Визначення теоретичних основ розробки сучасних моделей виховання особистості дитини-сироти в умовах диверсифікації освітньо-виховного простору в Україні передбачає звернення до теоретико-методологічних засад педагогічної науки, зокрема особистісної парадигми виховання, яка виступає домінантою модернізації педагогічного процесу. Традиції української народної та наукової педагогіки близькі до особистісно-орієнтованої парадигми освіти [594, с. 18].

Але передовсім, незважаючи на численні наукові дослідження, доцільним вважаємо розглянути поняття «виховання».

У сучасному науковому дискурсі філософії освіти, соціології, педагогічної психології, загальної педагогіки, соціальної педагогіки та інших гуманітарних наук спостерігається значна увага дослідників до феномена виховання як базової категорії. В умовах швидких інформаційних змін суспільства, трансформації його політичного, економічного, культурного, соціального життя закономірною є наукова полеміка щодо природи виховання, співвідношення освіти й виховання, відсутності єдиної парадигми виховання.

Аналіз наукових студій І. Беха [63], А. Бойко [77], Є. Бондаревської [87], О. Сухомлинської [757], Н. Щуркової [863] свідчить, що досить яскравою тенденцією кінця ХХ ст. виявились, з одного боку, обґрунтування вченими категорії виховання як системотвірного поняття у педагогіці, а з іншої – розширення тезаурусу теорії виховання за рахунок використання понять і термінів із інших наук, і відповідно – залучення у наукову розробку теоретичних ідей інших галузей наукового знання. Останнім часом у вітчизняній педагогічній науці відбувся рішучий поворот від применшення значення виховання і підміни його освітою, до відродження значущості цього поняття у педагогічному процесі [824, с. 28].

Етимологія українського слова «виховання» – «необхідність вберегти дитину», «ховати», зберегти від небезпеки – хвороби, каліцтва, смерті, шкідливого впливу. Поняття «виховання» поступово зазнавало змін щодо тлумачення, якщо, до середини ХVІІ ст. воно трактувалося як процес збереження, накопичення знань, «вирощувати дітей, навчати правил доброї поведінки» [281, с. 7], то згодом простежується переакцентування з внутрішнього на моральний розвиток людини завдяки педагогічному впливу у поєднанні з власним «Я» [718, с. 186]. Термін «виховання» почало вживатися для пояснення процесу формування особистості людини. Це поняття використовується з точки зору різних підходів, поглядів та позицій (філософських, наукових, соціально-педагогічних, психолого-педагогічних).

Суть «виховання» як базової категорії педагогічної науки протягом тривалого історичного періоду розглядалось крізь призму декількох підходів до цього феномена: *біологічний; психологічний; релігійний* [390, с. 8].

Сучасна «Енциклопедія освіти» трактує поняття виховання усвідомленим і цілеспрямованим зрощуванням людини як особистості відповідно до специфіки цілей, соціальних груп і організацій, в яких воно здійснюється. Виховання – процес дискретний, перервний, здійснюється планомірно, обмежений місцем і часом та розглядається як у широкому, так і у вузькому значенні [224, с. 87].

Здійснений нами дефінітивний аналіз терміна «виховання» у наукових працях І. Бех [60]; А. Бойко [80, с. 13]; Л. Виготський [149, с. 254; 150], О. Вишневецький [134, с. 6]; С. Гончаренко [170, с. 71], В. Доній [644], О. Дубасенюк [219], С. Карпенчук [281], А. Мудрик [502], Л. Сохань [644], В. Сухомлинський [761], Н. Тимошук [780]. К. Ушинський [797], С. Шацький [848]; В. Ягупов [869] дає підстави констатувати, що сьогодні трактування цього системоутвірною поняття відбувається по-різному (див. додаток Г). Виховання все частіше розглядається як процес самоорганізації особистості засобами *внутрішніх ресурсів*, що потребують певної зовнішньої ініціації [644]. У сучасних умовах трансформації термінології педагогічної науки процес уточнення не завершено [718].

Виховання у нашому дослідженні трактуємо як процес самоорганізації особистості засобами внутрішніх ресурсів, що потребують певної зовнішньої ініціації, взаємодії дорослого і дитини, створення соціокультурного середовища для саморозвитку і самостановлення особистості як суб'єкта активної діяльності та суспільних відносин, здатного до самовизначення, самореалізації й самовдосконалення.

Слід зазначити, що проблема виховання дітей-сиріт тісно пов'язана з проблемою їх опіки. Соціально-педагогічний підхід до розуміння опіки з позицій сьогодення пропонують Т. Завгородня, Н. Лисенко, Д.-К. Мажец, Б. Ступарик трактуючи його як «сукупність зусиль, обов'язків і дій, здійснюваних для того, щоб, зробити ці умови оптимальними, використати їх доцільно для щонайповнішого розвитку дітей і молоді» [547]. Дослідниця О. Карпенко [277] доводить, що опіка над дітьми є складним

нелінійним процесом, соціально-педагогічним феноменом, для якого характерна наявність комплексу концепцій, термінології. Зокрема, авторка зазначає, що опіка над дітьми – міждисциплінарний феномен, що об'єднує понятійний апарат історико-педагогічної науки з іншими науками, та не належить до *чітко визначених*. Проблема визначення дефініції «опіка», «опікунсько-виховна діяльність» у контексті нашого дослідження потребують поглибленого аналізу та уточнення.

Виховання є родовим поняттям, з якого виростають такі видові категорії, як педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, самоорганізації особистості засобами своїх внутрішніх ресурсів, саморозвиток особистості. Незаперечним є той факт, що виховання – це багаторівнева система, що об'єднує підсистеми загальнодержавного, національного, соціально-групового виховання і самовиховання, які детермінуються загальним імперативом, вказучи на визначальний вектор її розвитку. Цим системоутвірним вектором, матрицею організації і здійснення означеного процесу виступає *парадигма виховання*.

Дослідження наукових розвідок учених про сутність поняття «парадигма виховання» Н. Агапова [7], М. Богуславський [75], А. Бойко [81], Г. Корнетов [328], Н. Коршунова [334], О. Рупташ Н. [667], Н. Савотина [673], І. Фомічова [811], А. Хоменко [824] та ін. дає підставу стверджувати, що цей термін використовується відповідно до з відомих підходів у філософії науки і методології педагогіки для визначення як зразка, прикладу, моделі у стратегії виховання, так і системи ідей, уявлень про виховання, його головні цілі, принципи і засоби, характерні для тієї чи іншої історичної епохи. Тому доцільним вважаємо уточнити поняття «парадигма». *Парадигма* – прояв, маніфестація, *paradeigm* – приклад, зразок), що також означає патерн, модель, прототип. Поняття «парадигма» належить до методології наукового знання, а саме до дослідницької наукової діяльності і виконує функцію методологічного регулятиву, «провідна теорія науки (базовий підхід) й вища щодо інших категорія наукового пізнання» [673, с. 6]. Поняття «парадигма» постає фактично у ролі великої, узагальненої моделі світорозуміння (див. додаток Д).

Сьогодні існують розбіжності у вживанні та інтерпретації поняття «парадигма» в науковій літературі. Поняття «парадигма» набуває іншого змісту, коли мова йде про

гуманітарне знання. Ціннісне самовизначення суб'єктів педагогічного процесу повністю залежить від усвідомлення ними того, у рамках якої парадигми це самовизначення відбувається. У педагогіці та інших царинах гуманітарного знання, парадигму часто розглядають як не єдину домінуючу теорію, а одну з кількох провідних теорій у певній галузі. А відтак, гуманітарні науки за своєю сутністю – є *поліпарадигмальними чи навіть мультипарадигмальними* [667, с. 21].

Підсумовуючи результати наукових розвідок щодо формування парадигмального підходу в сучасній освіті, Н. Агапова аргументує, що оцінювати певну концепцію чи теорію як парадигму можна, якщо: – наявні вихідні ідеї та «дисциплінарна матриця», які включають до свого складу певні системи цінностей, онтологічні конструкції та гносеологічні уявлення, що відсилають до глибинних філософсько-методологічних засад освітньої діяльності; – на їх основі побудовані конкретні концепції, *технології*; – вони практично втілюються прихильниками і послідовниками [7, с. 314]. Відтак, без фундаментальної філософської, теоретичної основи не можуть бути розв'язані ні проблеми педагогічної практики, ні суспільні проблеми загалом.

Одночасно існує думка, що парадигма регулює не тільки дослідницьку, але й *інноваційну педагогічну діяльність*, при цьому залишаючись парадигмою науки. Так, наприклад, Є. Бондаревська розглядаючи парадигму як *методологічний конструкт* [86, с. 3], наголошує, що головним підґрунтям зміни парадигми педагогічної науки є *розвиток гуманітарної методології*, ідеали якої приймаються науковим співтовариством як безумовні і всезагальні.

Педагогічну парадигму освіти Г. Корнетов тлумачить як сукупність стійких смислоутвірних характеристик, що повторюються і визначають сутнісні особливості схем теоретичної і практичної педагогічної діяльності та взаємодії в освіті незалежно від ступеня і форм їх рефлексії [328, с. 83]. Дослідниця Н. Коршунова [334] доводить недоцільність розведення поняття наукової і освітньої парадигми та доводить необхідність однозначного загальнонаукового трактування поняття «парадигма». Одночасно має місце ствердження, що для науки існує *наукова парадигма*, а для педагогічної практики – *освітня* [824, с. 25–29].

Таким чином, сьогодні в науці існує два тлумачення парадигми, які визначають цим словом два різних поняття. Перше – загальнонаукове розуміння парадигми як наукової діяльності, сукупності норм, критеріїв, стандартів дослідження (за Т. Куном). Друге – розуміння парадигми як моделі, яку використовують для вирішення не тільки дослідницьких, але й практичних (освітніх) завдань. Поняття освітньої парадигми трактується як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, як базова модель або стратегія освіти [334, с. 11–20]. У такому тлумаченні, як правило, використовується поняття «освітньої парадигми», і воно супроводжується термінами, що відображають основну спрямованість освіти, джерело і спосіб постановки педагогічних цілей.

Відтак, за умови збереження загального значення терміна «парадигма» – система візирів, методів, прийомів та способів пояснення – зміст поняття «освітня парадигма» знаходить висвітлення у контексті існування освітньо-історичного процесу як синтез онтологічних й індивідуальних аспектів педагогічного мислення і поведінки.

Слушною є думка дослідниці І. Фомічової, яка, наголошуючи на особливостях застосування терміна «парадигма» в педагогічних дослідженнях, вважає, що у педагогіці парадигми: по-перше, можуть існувати паралельно, не виключаючи одна одну; по-друге, мають чітке розмежування лише в теоретичному плані; по-третє, немає і не може бути винятково правильної парадигми, свого роду «панацеї», яка б розв’язувала різноманітні соціально-педагогічні проблеми різних епох [811].

На думку А. Семенової структура парадигми, включає: імператив, незмінну її частину її «ядро», навколо якого поєднуються такі складові: *самовдосконалення, інновації, прогнозування* [686, с. 11].

Аналіз вищезначених наукових досліджень дає підстави констатувати поширення таких понять: «парадигма освіти» (І. Колесникова) або «освітня парадигма» (П. Денисенко, Г. Кільова, Є. Пінчук), «педагогічна парадигма» (Г. Корнетов, О. Дахіна), «виховна парадигма» (І. Бех, О. Вознюк, М. Левківський), або «парадигма виховання» (М. Розов); «парадигма освітньо-виховного процесу» (Н. Лавриченко). Але до тепер немає єдиної думки, щодо використання термінів

«освітня парадигма», «педагогічна парадигма», «парадигма виховання». Наприклад, О. Морєва вважає ці поняття синонічними [500].

Більш конкретизованою, на наш погляд, є наукова позиція І. Фомічової [811, с. 32], яка диференціює терміни «освітня парадигма» і «педагогічна парадигма», стверджуючи, що перший є більш широким порівняно з другим. У трактуванні сутності категорії «парадигма виховання» також прослідковуються неоднозначність і невизначеність її співвідношення стосовно терміна «освітня парадигма». Так, декларуючи в наукових дослідженнях парадигму виховання, частина науковців усе ж мають на увазі освітню парадигму й не диференціюють означені поняття.

Ми погоджуємося з думкою О. Демченко, І. Фомічової та ін. про доречність диференціювання поняття «освітня парадигма» та «парадигма виховання», взявши за основу співвідношення базових педагогічних категорій «освіта» та «виховання». У нашому дослідженні, дотримуємося позиції щодо трактування освіти як системи, яка з огляду на її культуровідповідність містить у собі виховання (самовиховання) і навчання як інтерналізацію тих соціокультурних цінностей суспільства (норм, правил, традицій, заповідей, морально-етичного кодексу), які поділяються його членами а також як процесу (освітнього процесу), який включає навчання й виховання [202, с. 104].

Апелюємо також до думки Г. Костюка, про нерозривний взаємозв'язок в освіті навчання, виховання й розвитку, (згідно з О. Вишневським термін «едукація») [135, с. 15]. З таким підходом корелюється позиція В. Слободчикова [703], що запропонував розглядати освіту як «рамковий» процес, в якому розгортаються чотири інших процеси: виховання, навчання, соціалізація (керована й стихійна), дорослішання. Таким чином, дотримуємося наукової позиції, що *освіта є ширшим поняттям щодо виховання, а система освіти включає процес виховання як важливу підсистему*.

У зв'язку з цим основні положення, що лежать в основі парадигми освіти, повністю поширюються на виховання, спеціально організований у освітньому просторі педагогічний процес. Відповідно, розводячи поняття «освітня парадигма» та

«парадигма виховання», вважаємо, що перша є поняттям більш широким і загальним стосовно другої.

Для парадигми характерним є конкретність позиції, концептуальна ясність, чіткість визначення й усвідомлення теорії, методів, прийнятих способів аргументації тощо. Позитивною ознакою парадигми є те, що вона має не лише теоретичний, а й *праксеологічний і прагматичний аспекти*. Це дозволяє спрямовувати дослідження і розвиток науки загалом у певному напрямі, показувати способи розв'язання наукових та практичних проблем, шляхи вдосконалення освітньо-виховної практики.

Дослідники, Вал. Луков та Вол. Луков [392] розглядають можливість застосування тезаурусного підходу до аналізу теоретичних ідей у галузі виховання і стверджують, що наукова парадигма розуміється як панівна в певний період розвитку науки система концепцій (системи концептів), представлена науковими ідеями, положеннями, законами, гіпотезами. Відтак *у рамках кожної з парадигм може висуватися декілька теорій, концепцій – таким чином, парадигма виступає як система систем*.

Сучасні методологи педагогічної науки (М. Богуславський [75], А. Бойко [81], Н. Коршунова [334] та ін.) відзначають, що концептуалізація мислення в усіх видах діяльності і концептуалізація знання в їх взаємозв'язку є одним із найбільш затребуваних і водночас найменш прояснених явищ педагогічної дійсності. Це однаково стосується як проблеми фундаменталізації педагогічного наукового знання, так і *технологічних механізмів реалізації його у практичній інноваційній педагогічній діяльності*.

Концепція виховання є методологічним і емпіричним базисом теорії виховання особистості, її змістовим ядром, яке включає низку нових оригінальних ідей, теоретичних положень, конструктивних принципів відповідного педагогічного явища, що вивчається Є. Яковлєва [875, с. 239], С. Бобришова [72, с. 231].

Дослідник В. Рижко [669] зазначає, що зміни в монотеоретичних і монопарадигмальних уявленнях щодо структури наукового знання торкаються його глибинних структур – понятійного складу, концептуальних утворень, тому на перший план висувається проблема концепції – структури знання, яка не ідентифікується з

його логічними властивостями, а включає низку інших предикатів, у тому числі *соціокультурного й аксіологічного характеру*. Зміст концепції виховання відображає структурований синтез цінностей соціальної взаємодії загалом, відносин дорослих і дітей, а також смислів і норм буття окремої особистості.

Очевидно, що парадигма виховання, обов'язково ґрунтується на певних *цінностях, ціннісно-сміслових утвореннях* – саме вони визначають вектор розвитку, спрямованість цілісного виховного процесу, а також розкривають погляди держави і суспільства на особистість, характеризують відносини між суб'єктами соціальної взаємодії [824].

Отже, *парадигма виховання* – система методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, домінуюча в певний період історичного розвитку суспільства, розкриває характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу, регулює *науково-дослідницьку та практичну інноваційну педагогічну діяльність*.

Спектр уявлень про особистісну парадигму виховання дітей-сиріт підводить нас до необхідності впорядкувати накопичений досвід та подати своє бачення її семантичного поля.

Наскрізним поняттям у дослідженні виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми виступає категорія «особистості», тому доцільним вважаємо розглянути це поняття, оскільки його численні трактування в науці є неоднозначними та суперечливими.

Сьогодні у філософії, психології, педагогіці та інших галузях вітчизняної та зарубіжної науки існує чимало трактувань поняття «особистості». Спільною думкою є те, що поняття «особистість» (*personality* – *англ.*, *personnalite* – *франц.*) певною мірою фіксує в людині рівень соціального, яке розвивається на основі активної взаємодії у системі суспільних відносин, які визначають її становлення та розвиток (див. додаток Д). Традиційною є тенденція використання категорії «особистості» як оцінної для визнання відповідності індивіда очікуванням чи вимогам.

У спеціалізованій літературі досі не вироблено однозначного погляду на співвідношення концептів «людина», «індивід», «особистість». З огляду на це

доцільним вважаємо уточнити дефініції «людина», «індивід», «особистість», «індивідуальність», «суб'єктність», які представлені у глосарії (див. додаток Д).

У нашому дослідженні *особистість* розглядаємо як найвищий рівень розвитку людини, що становить унікальну інтеграцію суб'єктності та сукупності соціально значущих властивостей, яка є результатом взаємодії зі світом і свідчить про реалізовану потенційну здатність індивіда засвоювати зовнішні сенси, реалізовуватися у світі.

Прагнення особистості *злитися із соціальною спільністю* (ідентифікуватися з нею) і водночас – *до відокремлення*, прояву творчої індивідуальності робить особистість і продуктом і суб'єктом соціальних відносин, соціального розвитку [739, с. 168].

Проблема індивідуальності тривалий час залишається дискусійною. Одні автори вважають індивідуальність властивістю особистості а саме, «особистість – це така істота, у якій загальні соціальні властивості знаходять індивідуально-неповторне вираження, тому особистість – це завжди індивідуальність» (М. Демін) [201, с. 53], розглядають індивідуальність як систему особливостей людини як індивіда, як організму і як особистості (К. Платонов) [586, с. 60–61]. Інші – стверджують, що індивідуальність – це не лише сукупність індивідуально-психологічних особливостей, а й єдність та взаємозв'язок властивостей людини *як особистості й суб'єкта діяльності*, у структурі якої функціонують її індивідуальні властивості. Індивідуальність трактується як вища ланка в ієрархічній тріаді «індивід – особистість – індивідуальність». У такому контексті всі прояви індивідуальності певною мірою спираються на природну основу, але формуються й удосконалюються в процесі суспільної практики (Б. Ананьєв) [17, с. 173–178]

З огляду на це особливо цінним є погляди К. Абульханової, яка аналізуючи суб'єктність особистості як прагнення людини до саморозвитку, слушно зауважує, що саме суб'єкт *має потенційні можливості змінювати самого себе*, здатності до використання власних психічних і особистісних функціональних можливостей для подолання суперечностей діяльнісного й особистісного характеру як його визначального критерію. Особистість як суб'єкт саморозвитку, спрямовує перетворювальну активність на себе як об'єкт, самостійно керуючи власним

розвитком [3, с. 13–20]. Сучасна гуманістична парадигма освіти і виховання орієнтує на необхідність *забезпечення суб'єктності дитини* в освітньо-виховному процесі.

Резюмуючи вищевикладене, вбачаємо осмислення сутності виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у площині

Людина – Індивід – Особистість – Індивідуальність – Суб'єктність.

Проблема виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми потребує уточнення її похідних дефініцій, «розвиток», «розвиток особистості» та «саморозвиток», «образ Я», які представлені у глосарії на основі аналізу наукових праць [224, с. 787–788; 643, с. 305; 550, с. 372] (див. додаток Д).

Сенс розвитку полягає не в прагненні й можливості досягти кількісного та якісного збільшення чи зменшення значущих показників, а у становленні нових фундаментальних підвалин структури, на яких по-новому вибудовуються взаємозв'язки між її елементами. Розвиток особистості, полягає у поступовому набутті автономії, спроможності управління своєю поведінкою, особистісному контролі її механізмів.

Саморозвиток розглядаємо як процес всебічного розвитку особистості за допомогою самостійного вивчення і застосування отриманої інформації, індивідуального творчого підходу до завдань, без постійного зовнішнього впливу. Розвиток, що відбувається силою внутрішніх причин, незалежно від зовнішніх факторів, *саморух*. Саморозвиток аналізуємо передовсім не як абстрактне визначення, а конкретний процес (рух, динаміку), усвідомлений і керований особистістю. Саме в результаті саморозвитку відбувається розгортання її індивідуальності.

Системна трансформація усіх сфер суспільного буття, що пов'язана із якісною перебудовою соціально-педагогічних відносин, поступово зміщує акцент на суб'єктність особистості, ефективність її самореалізації. У сучасному українському суспільстві пріоритетними стають завдання, пов'язані зі становленням особистості дитини та дитини-сироти зокрема.

У центрі особистісно-орієнтованої педагогіки постає особистість дитини, її самобутність, самоцінність. Провідні положення особистісно орієнтованої освітньої парадигми обґрунтовано в студіях відомих психологів та педагогів: В. Андрущенко

[807], Ш. Амонашвілі [14], О. Асмолова [29], І. Беха [56], А. Бойко [81], Є. Бондаревської [87], О. Дубасенюк [219], Е. Зеєра [249], І. Зязюн [257; 572], В. Кременя [348], С. Максименко [466], О. Пехоти [572], І. Подмазіна [594], В. Рибалки [652], О. Савченко [674], О. Сухомлинської [753], К. Якиманської [872].

Аналіз вищезначених наукових досліджень дозволив виокремити провідні функції сучасної особистісно зорієнтованої освіти: 1) забезпечення умов для саморозвитку й розкриття потенціалу особистості; 2) культивування різних форм активності педагога та дитини; 3) реалізація стратегії підтримки та поваги до дитини; 4) створення умов вільного вибору сфер залучення до соціокультурних цінностей.

В основі особистісної парадигми виховання лежать основні теоретичні положення особистісного підходу (див. додаток Д). У контексті досліджуваної проблеми суттєвий інтерес представляє концепція В. Рибалки, згідно з якою обов'язковими для реалізації особистісного підходу є базування виховної роботи на цілісному, системному уявленні про особистість; розробка та використання особистісно-орієнтованого комплексу методів вивчення, стимуляції, розвитку та реалізації особистості; опора на цілісне уявлення про життєвий шлях особистості, охоплення найбільш важливих, довготривалих, ключових періодів її становлення; забезпечення виявлення особливостей індивіда, яке давало змогу б прогнозувати, попереджати й розв'язувати його особистісні проблеми, надавати йому (в разі необхідності) адекватну допомогу [652, с. 81].

З погляду Е. Зеєра, особистісний підхід є – «становлення духовності особистості, що дозволяє їй реалізувати свою природну, біологічну і соціальну сутність. Метою виховання є створення умов для задоволення потреби бути особистістю духовно багатою, морально стійкою, психічно здоровою» [249, с. 34].

Результати наукових студій особистісного підходу дають підстави розглядати його, як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого складає сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку [579, с. 57].

Підсумовуючи вищезначене доходимо до висновку, що категорія особистісного підходу не має однозначних тлумачень. По-перше, він аналізується як концепція, в

якій мета педагога полягає у формуванні особистості, що задовольняє потреби суспільства. По-друге, студіюється як спосіб надання діяльності особистісного сенсу. По-третє, вивчається як ключовий методологічний інструментарій для організації виховного процесу, від якого залежить ефективність переорієнтації системи освіти в цілому та виховання зокрема на розвиток особистості вихованця. По-четверте, розглядається як ставлення до дитини, в умовах особистісно орієнтованого виховного процесу. Але при розбіжності у трактуванні поняття особистісного підходу спільною є *орієнтація на розвиток особистості вихованця*. Духовно-ціннісний вимір освіти й виховання має спиратися на особистість як головну цінність освітньо-виховного процесу, визнанні права кожного з учасників освітнього процесу бути особистістю, (суб'єктом життєдіяльності), що здатна до самовизначення, вільного вибору свого життєвого шляху, особистістю, що уміє скористатися правом на реалізацію власних мотивів і цінностей, на формування власного унікального ставлення до себе та інших, до навколишньої дійсності [56; 87, с. 17–24; 283; 753, с. 1–2; 579, с. 57]. Основу особистісно орієнтованого підходу складають пізнання *особистості дитини, глибоке цілісне її розуміння та гармонійний розвиток*. Доповнюючи сказане, наголосимо, що особистісний підхід сьогодні розглядається як *основний шлях модернізації сучасної освіти* [87].

Особистісна парадигма виховання не просто декларує, а утверджує дитину як найвищу цінність життя, передбачає визнання її індивідуальності, самотності, самоцінності. Вихованець розглядається як особистість (автор свого життя), яка сама може вибирати такий шлях освіти, який допоможе їй досягнути найкращих результатів [410; 903].

Будь-яка світоглядна, водночас і освітня парадигма та парадигма виховання в історії проходить декілька етапів: становлення, завершення і, нарешті, стає млявою, задубілою і заважає розвитку. Тим часом у глибинах старої парадигми народжуються нові ідеї, принципи, відбувається переосмислення основних понять і зв'язків [100]. Поява нової парадигми, зі свого боку, засвідчує прогресивні тенденції оновлення, реформування освіти відповідно до прогресивного поступу суспільства на певному етапі розвитку (Еволюція наукових парадигм за А. Філіпенко, 2004) [806].

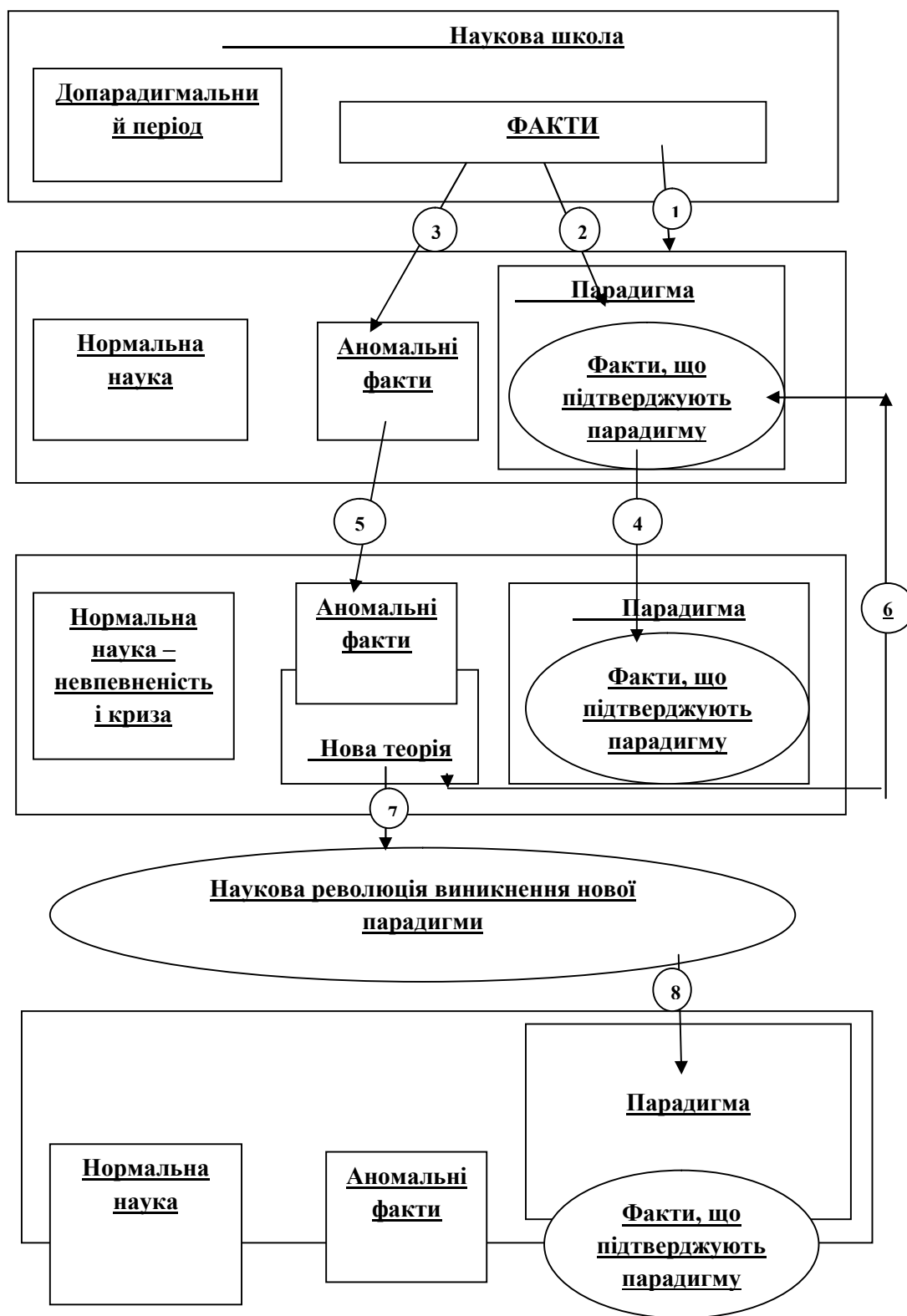


Рис.1. Еволюція наукових парадигм (за А. Філіпенком, 2004).

Джерело [806].

Виходячи з того, що парадигма виховання – це базовий методологічний конструкт, який інтегрує засадничі наукові концепції (Є. Бондаревська [86]), розвиток педагогічної науки шляхом зміни парадигм і наукових концепцій є дискретним

процесом, що *відображає зміну домінуючого підходу у поясненні суті педагогічних явищ або їх зміні* і сприяє розумінню логіки процесу виховання особистості в певний історичний період. Тому у нашому дослідженні ми особистісну парадигму виховання розглядаємо «у контексті». Парадигми виховання традиційно розглядають у соціокультурному контексті, а отже, співвідносять із пріоритетними інтересами суспільної свідомості, панівними ідеологічними постулатами.

Отже, *виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми* тлумачиться нами як цілеспрямований свідомо здійснюваний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та вихованця, спрямований на створення соціокультурного середовища для самоорганізації особистості дитини засобами внутрішніх ресурсів гармонійного саморозвитку і самостановлення особистості як суб'єкта активної діяльності та суспільних відносин, що потребує певного зовнішнього ініціювання, допомоги дитині-сироті якомога ефективніше взаємодіяти з навколишнім світом, оптимального простору для засвоєння вітагенного досвіду.

Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми – складний діалектичний процес, у якому відображено особливості розвитку теорії виховання і опікунсько-виховної практики. Ураховуючи результати аналізу поняттєво-категоріального апарату дослідження, а також беручи до уваги зміст основних концептів, що в сукупності розкривають зміст і специфіку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, у дослідженні розглядаємо цей концепт як педагогічну категорію і багатоаспектний феномен у кількох вимірах: *суспільно-політичному* (відображення змісту й квінтесенції виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми крізь призму суспільно-політичних передумов), *соціокультурному* (розглядає виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у співвідношенні із пріоритетними інтересами суспільної свідомості, панівними ідеологічними постулатами); *теоретичному* (розкриває основні ідеї, принципи, концептуальні положення виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми), *технологічному* (як складова освітнього процесу детермінованого специфічними принципами, формами, методами і результатом діяльності державних

закладів опіки дітей); *інституційному*, як соціально-педагогічний феномен (опікунсько-виховна діяльність) в умовах закладів інтернатної освіти (див. табл. 1.1.)

Табл. 1.1. Виміри виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми

Виміри	Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми
Суспільно-політичний	відображає зміст та квінтесенцію виховання дітей-сиріт через призму суспільно-політичних передумов соціального розвитку країни
Соціокультурний	розглядає виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у співвідношенні із пріоритетними інтересами суспільної свідомості, панівними ідеологічними постулатами
Теоретичний	розкриває основні ідеї, принципи, концептуальні положення виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми
Технологічний	детермінує процес виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми специфічними формами, методами та результатами
Інституційний	зумовлює розгляд концепту «виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми» крізь призму опікунсько-виховної діяльності в умовах закладів інтернатної освіти.

Укладено автором

Розглянувши основні поняття та категорії нашого дослідження, перейдемо до висвітлення його методології.

Масштабність і поліаспектність проблеми розвитку теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні (XX – початку XXI століття) вимагає ретельного ретроспективного аналізу на різних рівнях методології. Осмислення філософсько-освітньої методології проблем виховання інтернатної освіти має важливе теоретичне і практичне значення у подальшому вдосконаленні системи суспільного виховання дітей-сиріт.

Аналіз наукових праць українських учених Г. Васяновича [112], Л. Ваховського [487], А. Вихруща [133], М. Галіва [155], Н. Гупана [188], Т. Завгородньої [228], І. Зязюна [257], О. Квас [287], П. Копніна [324], Г. Корнетова [326], В. Кременя [348], О. Невмержицької [523], М. Пантюка [567], Н. Сейко [679; 680], О. Сухомлинської [758; 759], М. Чепіль [843] та ін. дає змогу констатувати їх значний внесок у розробку теоретичних положень методології історико-педагогічного дослідження. Значна увага в їхніх працях зосереджена на сучасних проблемах педагогічної науки та можливих

шляхах її подолання, обґрунтовано історичну ретроспективу педагогічної науки, визначено вплив традиції, історичної спадщини, класичних зразків історико-педагогічного знання на становлення сучасної освіти та педагогічної науки.

Методологія сучасної педагогічної науки є особливо складним, дискусійним та багатозначним поняттям. Більшість учених методологію педагогіки розглядають як систему знань про структуру педагогічної теорії, принципи досягнення знань, підходи до трактування педагогічних явищ і фактів, специфіку освітньої діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу. Але методологія педагогіки визначається не тільки наявними теоріями, принципами та підходами, а й змістом і актуальністю потреб педагогічної науки, пріоритетністю тенденцій в освіті, державною стратегією розвитку.

Як зауважує Г. Корнетов, історія педагогічних ідей не може бути зведена до їх визначення у соціальних термінах: до соціального стану індивідуумів, до середовища, в якому виникла ідея, тощо. Не ігноруючи пошук детермінуючих причин, треба прагнути виявити ті функції, які властиві педагогічній ідеї в момент її виникнення, а згодом розглянути, як вони змінювалися разом з новими смисловими інтерпретаціями ідеї в нових умовах [326, с. 50]. Ця методологічна настанова повною мірою доречна при аналізі діалектики становлення та розвитку теорії і практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні досліджуваного періоду.

Вагомою для нашого дослідження є думка Л. Ваховського про доцільність у конкретному історичному дослідженні розгляду педагогічного явища на найвищому рівні розвитку, тобто «треба йти від теорії до історії, тобто дивитися на історико-педагогічну дійсність крізь призму сучасної педагогічної науки» [487, с. 134].

Характеризуючи теоретико-методологічні основи дослідження теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми виокремлюємо три рівні методологування: *загальнофілософський, конкретно-науковий та методологічний (методичний – прикладний, інструментальний)*.

Загальнофілософський рівень використовується у своїй цілісності, єдності всіх складових, оскільки як у категорійному, так і в процедурному аспектах загальнофілософська методологія дає змогу аналізувати проблему виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми з позиції реалізації основних діалектичних

закономірностей та головних категорій філософії: явища, процеси, закони, сутності, форми, якості, кількості та ін. *Конкретно-науковий рівень* поєднує теоретичні засади міждисциплінарного рівня наукового знання: антропології, культурології, історії, психології, педагогіки, соціальної педагогіки, опікунської педагогіки, соціології, історії педагогіки, правознавства. Кожна з цих наук володіє власним методологічним апаратом, тому проблема міждисциплінарного синтезу є особливо важливою у дослідженні теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми. Осмислення освітніх процесів крізь призму різних сфер наукового знання забезпечує поступ педагогічної науки і практики, що на сучасному етапі пов'язаний з особистісно орієнтованим контекстом. *Методологічний рівень* вимагає наукового обґрунтування з виходом на специфічні теорії, методи, підходи, концепції.

Основна концептуальна ідея роботи полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні змісту і концептуальних основ виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній педагогічній науці та комплексному відтворенні ідеєгенези теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні XX – початку XXI століття, яка репрезентована в педагогічній науці, а також філософських, суспільно-історичних, культурологічних, антропологічних, педагогічних та психологічних поглядах на особистість. Генеза виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми розглядається як системний процес трансформаційних змін, що відображає еволюцію теорії і практики інституційного виховання дітей-сиріт.

Концепція ґрунтується на осмисленні феномена «виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми» як поліфункційної системи, що є складовою освітнього процесу в інтернатних закладах. Функціонування суб'єкт-суб'єктних (реципрокність, гармонійність) відносини педагога і дитини-сироти на основі принципів: етично-альтруїстичного, суб'єктності, довіри, кордомедійності, організації виховного простору дітей-сиріт як педагогічного конструкту, авторитету педагога, детермінують успіх модернізації процесу виховання, відкривають шлях до інновацій та змін, допомагають формувати структурований синтез цінностей, смислів і норм буття. Розвиток дитини-сироти передбачає постійний саморозвиток педагога, який є

умовою розвитку дитини. Вихідні положення концепції ґрунтуються на засадах реалізації взаємопов'язаних концептів – методологічного, теоретичного, історичного, технологічного.

Методологічний концепт відображає взаємодію фундаментальних наукових підходів до дослідження генези виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у педагогічній теорії та практиці України ХХ – початку ХХІ століття. *Теоретичний концепт* передбачає систематизацію ідей, теорій, концепцій, дефініцій, підходів, що сприяють обґрунтованості розкриття теоретико-методологічних засад та тенденцій розвитку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми виховання у педагогічній теорії та практиці України досліджуваного періоду. *Історичний* – розкриває проблему крізь призму історичної ретроспекції опікунсько-виховної діяльності. Аналіз теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні (1900 – 2007) дав змогу виокремити передумови та тенденції становлення теоретико-методологічних засад, ретродосвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми. *Технологічний концепт* представлено критично-конструктивним аналізом ретроспективи вітчизняного педагогічного досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні, що допомогло окреслити можливості імплементації продуктивних ідей в процесі реформування системи інституційного догляду дітей та обґрунтувати праксеологічні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Для створення цілісної, об'єктивної наукової картини дослідження теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми ми обрали такі методологічні підходи: системно-генетичний підхід до аналізу тенденцій генерування та трансформації педагогічних ідей виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; синергетичний підхід до осмислення історико-педагогічного явища як самоорганізованої системи, поєднаної лінійними та нелінійними зв'язками, поліфонічними, альтернативними і варіативними процесами; базові положення феноменології, які стали підґрунтям як конкретно-методологічного, так і методологічного рівнів дослідження; конкретно-історичний, соціокультурний та герменевтичний підходи в ретрансляції історико-педагогічного досвіду;

міждисциплінарний підхід, що уможливило отримання інтегрованого, цілісного відтворення історико-педагогічної реальності теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні досліджуваного періоду.

Дослідження втілює ідеї та положення антропологічного, гуманітарного, гуманістичного, аксіологічного, особистісного, суб'єктного, середовищного, особистісно-діяльнісного, парадигмального, акмеологічного, праксеологічного підходів.

Антропологічний підхід у педагогічному дослідженні уможливорює розгляд людини (дитини) як діяльнісної істоти яка динамічно розвивається у середовищі під впливом виховання. Засновник педагогічної антропології К. Ушинський переконливо доводив, що реалізувати прикладні завдання педагогічної науки та її складових неможливо без опертя на всебічне знання про людину [797, с. 196–197]. Цінною, на нашу думку є ідея народності, необхідність вивчення людини у конкретних життєвих обставинах. Урахування специфічних особливостей історії і розвитку конкретного народу є, на думку вченого, запорукою успіху педагогічної діяльності. Педагог був переконаний, що скопіювати систему виховання іншого народу неможливо, оскільки кожному народу притаманні власні конкретні суспільно-історичні умови існування, пріоритетні ідеї, позиції, цінності, ментальність, шляхи розвитку, незаперечність яких підтверджує наше дослідження.

Антропологічний підхід об'єднує уже досягнуте в науці про людину з новим, чутливо реагує на сучасні тенденції у теорії і практиці виховання. Зокрема, особливо чітко вираженою є позиція І. Зязюна, який акцентує увагу на універсальності й необхідності антропологічного підґрунття освіти, стверджуючи, що це реалізує ідею особистості, яка розвивається в світі, який також розвивається [257]. Актуальними проблемами антропології залишаються питання гармонійного розвитку особистості, формування її ціннісних орієнтирів, психологічного захисту, збереження психічного здоров'я, створення сприятливих умов. Ці положення всебічно розкривають основні проблеми теорії і практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Особистісний підхід у нашому дослідженні став основним вектором осмислення проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми. Розумінню

особистісного підходу у вітчизняній науці сприяли дослідження І. Беха [56], Л. Божович [76], К. Платонова [586], В. Рибалки [652], С. Рубінштейна [663], К. Ушинського [797] та ін. Найважливішою концептуальною основою особистісного підходу є уявлення про особистість як цілісне утворення, що має певну психологічну структуру.

Слід зазначити, що терміни «особистісний» та «особистісно орієнтований» підхід у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях часто використовується як синонімічні, тому, базуючись на визначенні В. Рибалки [652, с. 81], ми розуміємо *особистісний підхід* до виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми як *концептуальну позицію*, а особистісно-орієнтований підхід як її похідну, відцентровану до рівня сукупності технологій, форм та методів суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії. Особистісно орієнтований підхід, за І. Бехом, «...є своєрідним методологічним інструментарієм, основу якого становлять сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методика психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, що забезпечують більш глибоке, цілісне розуміння пізнання особистості, її розвиток» [56, с. 17].

Методологія особистісно орієнтованого підходу ґрунтується на сукупній реалізації і взаємному доповненні множини сучасних парадигмальних підходів. Її особливості полягають у тому, що вона: орієнтує на людину (дитину) як головну цінність і мету виховання (аксіологічний підхід); підтримує і розвиває суб'єктні властивості й індивідуальність дитини (особистісний підхід); породжує у дитини особистісні смисли життя, вводить її до світу культури (культурологічний підхід); пробуджує творчий потенціал особистості (діяльнісний підхід); стимулює дитину до самостійного вирішення власних життєвих проблем у нестабільному, невизначеному соціумі (синергетичний підхід) [56].

Аксіологічний підхід побудований на принципах аксіології, допомагає з'ясувати якості і властивості предметів, процесів, явищ, здатних задовольняти потреби, інтереси і бажання людей. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт передбачає звернення до духовно-моральних цінностей суспільства. Трансформація головних

педагогічних і філософських ознак категорії «цінності» покладена в основу концепції особистісно орієнтованої педагогіки і гуманістичного виховання [219].

Цінності пронизують усі площини людської психіки – від потреб до ідеалів, містять реальний компонент поведінки, є своєрідним орієнтиром руху особистості та соціуму, сприяють їхній трансформації, визначають «майбутнє обличчя» суспільства. Саме цінності виступають реальними життєвими ресурсами особистості та зумовлюють цілі й сенси життя, забезпечують реалізацію суб'єктності особистості як цілісної психологічної системи.

Суспільні перетворення, з одного боку, спричиняють девальвацію традиційних суспільних цінностей, орієнтирів освітньої сфери, а з іншого боку – сприяють розвитку нової, ціннісної свідомості та поведінки, що детермінує необхідність розробки аксіологічних підходів в освіті. Демонізація ціннісних орієнтирів сама собою відкриває можливості для гуманізації та демократизації виховання, але лише в тому випадку, якщо на зміну приходить гуманістична мораль, консолідуюче суспільство. Цінності, ціннісні орієнтації особистості дитини становлять її цілісність, стають частиною внутрішнього досвіду та мотиваційними орієнтирами у безперервно мінливому світі [91, с. 145].

Саме аксіологічний підхід забезпечує поєднання педагогічної теорії і практики опіки та виховання дітей-сиріт, вивчення ціннісно-сислової сфери особистості, цінностей, ціннісних орієнтацій. Нові гуманістичні орієнтири розвитку освіти в Україні передбачають становлення такої ситуації, котра б на тривалий час визначила шлях їхнього формування. Основою для виховання майбутнього покоління має бути об'єктивна ціннісна реальність. Насамперед, фундаментальні загальнолюдські цінності: *Людина, Сім'я, Праця, Знання, Культура, Земля, Мир, Батьківщина, Гідність, Відповідальність, Свобода*.

Гуманітарний підхід у науковому дослідженні дає змогу не просто вивчати деякі явища, але й конституювати пізнання, привносити в нього смисл, цінності. У межах гуманітарного підходу наука переосмислює власні цілі. Окрім пізнання дійсної реальності (культурної або духовної) стоїть завдання одержати таке теоретичне пояснення, яке враховує позицію і самого дослідника, і особливості гуманітарної

реальності. Гуманітарне пізнання конституює п'знавальний об'єкт, зі свого боку є активним у відношенні дослідника, тому гуманітарне пізнання – це активний процес діалогічного спілкування та взаємодії.

У контексті гуманітарного підходу наукові студії дослідників філософської і педагогічної думки значну увагу зосереджують на проблемі розуміння, віддаючи належне її детермінативній значущості. Відомий філософ М. Бубер концептуалізував підхід до освіти як діалогічної зустрічі «Я» та «Ти», як взаємин між людьми, заснованих на взаємопотенціюючому розумінні, що передбачає певну методологію пізнання [891]. Сьогодні спостерігається інтенсивний процес всезагальної гуманітаризації наук, що дає підстави розглядати розуміння як загальнометодологічну і онтологічно-гносеологічну проблему.

Гуманітарне знання акцентує увагу на індивідуальності, неповторності й унікальності людини. Міжособистісна комунікація, діалог є складовою глибинної структури індивіда, його індивідуальності, свідомості, його Я. Згідно з М. Бахтіним [43] діалог – єдина можливість самого існування індивідуальності, те, що віддзеркалює внутрішню сутність людини епохи інформаційного суспільства.

Інструментарій сучасного гуманітарного знання допомагає виявити таку якість феномену розуміння, яке перетворює його на особливий спосіб поєднання різних типів знання засобом неявного знання. У гносеологічній основі розуміння лежить визначення компонентів герменевтичного відношення, спільність категоріальних сенсів, визначена спільністю зафіксованих ними об'єктивних зв'язків [7; 447]. Складові гуманітарного підходу – гуманістична, феноменологічна та теологічна парадигма.

Гуманістичний підхід ґрунтується на системі поглядів, які визначають цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток, прояв своїх здібностей [219]. До гуманізму ввійшли всі вищі цінності, які виробило людство протягом тривалого і суперечливого шляху свого розвитку і які одержали назву загальнолюдських: *любов до людини, свобода, справедливість, гідність людської особистості, працелюбність, досконалість, милосердя, доброта, шляхетність* та інші.

Гуманістичний підхід передбачає розуміння, визнання та прийняття вихованця. Ті ж самі компоненти мають бути введені до структури відносин дитини з педагогом. Дитина-сирота стикається з проблемами розуміння, визнання і сприйняття свого вихователя. Накладені один на одного, ці системи створюють складну структуру педагогічних стосунків [573, с. 59].

Таким чином, гуманістичний принцип особистісної парадигми виховання дітей-сиріт змінює підходи в організації виховання та потребує глибоко розуміння передусім психологічних особливостей особистості дитини, щоб добирати нові способи педагогічної взаємодії.

Одним з вихідних положень особистісної парадигми є однозначне розуміння дитини-сироти як суб'єкта та мети виховання. Тому, враховуючи вищевикладене, виховання – це не «вплив» на особистість, а створення оптимальних умов для самопізнання, самореалізації на рівні партнерства та співтворчості дитини та вихователя [77, с. 9]. Слід наголосити, *що тільки суб'єкт-педагог здатний сформулювати суб'єкта-вихованця.*

Відтак із позиції *суб'єктного підходу*, виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми здійснюється у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що ґрунтується на діалозі, співробітництві її учасників. Зміст такої спільної діяльності має відкритий характер і стає особистісно зорієнтованим. Дитина-сирота бере активну участь у конструюванні змісту виховання, потрібного їй для самотворення власної долі, включається у життєтворчість.

Розгляд проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми з позицій суб'єктного підходу став можливим завдяки всебічному аналізу особистості у проявах її суб'єктності. Процес становлення суб'єктності є результатом дії як спеціально орієнтованих виховних впливів, так і середовищних, не контрольованих дорослими впливів. Однак вирішальну роль у систематизації та системності суб'єктного досвіду дитини відіграють навчання та виховання. На цьому наголошують у своїх наукових розвідках вітчизняні (А. Бойко [82], О. Вишневський [135], О. Галян [157], В. Петровський [576], І. Підласий [593] та ін.)

Суб'єктність дитини-сироти розглядається нами як характеристика особистості, що відображає не лише її активність, але й вибірковість, активно-відповідальне перетворення ставлення до самої себе та оточення, діяльності, життя загалом. Тому важливим аспектом у дослідженні проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми є врахування основ *особистісно-діяльнісного підходу*, які були закладені у роботах Б. Ананьєва [17], Л. Виготського [148], О. Леонтьєва [378], С. Рубінштейна [664], К. Ушинського [797], де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка, формуючись у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування. Вітчизняні науковці О. Психота, В. Семиченко акцентують увагу на доцільності реалізації особистісно-діяльнісного підходу в освітньо-виховній діяльності, що своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів освітньо-виховного процесу, виявлення їх особистісних функцій [579]. Поєднання особистісного й діяльнісного аспектів є виключно важливим, бо саме у такий спосіб досягається необхідна цілісність образу *педагога-новатора*.

Особистісно-діяльнісний підхід щодо виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми передбачає діяльність педагога (або інших суб'єктів опікунсько-виховної діяльності) як активну взаємодію з вихованцями, через яку досягаються цілі педагогічної діяльності, що регулюють активність зазначеної категорії дітей, враховують їхні потреби, а вихователів допомагають відбирати зміст, форми і методи роботи [175]. Це означає також, що необхідним є обов'язкове включення дітей-сиріт у діяльність із подолання їхніх проблем, що сприятиме їхньому благополуччю, особистісному розвитку. Слід звернути увагу на необхідність залучення вихованців до участі саме в соціально схвалюваних видах діяльності, серед яких: *навчальна, проектна, суспільно-корисна, природоохоронна, спортивна, краєзнавча, управлінська* і т. д., позаяк часто у дітей-сиріт є вже сформований попередній досвід асоціальної поведінки. Важливим також є дотримання дітьми-сиротами свободи вибору змісту й форм педагогічної діяльності, добровільності участі кожного в загальній справі [141, с. 42].

У дослідженні проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт вважаємо доцільним виокремити *середовищний підхід* (О. Безпалько [46], А. Макаренко [462], В. Оржеховська [548], С. Шацький [848] та ін.). В рамках цього підходу середовище тлумачиться як *засіб виховання* і як *технологія опосередкованого управління* (через середовище) процесом формування та розвитку дитини, а не просто як умова чи фактор. Середовищний підхід є особливим способом пізнання і розвитку особистості дитини, системою взаємодії із середовищем, яка перетворює його на засіб діагностики, проектування і продукування виховного результату, забезпечує створення простору, у якому, уможлиблюється розвиток соціальності індивіда задля його перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе і соціуму [46]. Дослідниця В. Оржеховська підкреслює, що введення середовищного підходу до виховного процесу *забезпечує створення простору*, у якому цілеспрямована педагогічна діяльність надає можливість розвитку особистості дитини і сприяє ефективному соціальному ставленню особистості і входженню її до соціуму [548].

Застосування *праксеологічного підходу* у нашому дослідженні як важливої методологічної основи дозволяє обґрунтувати специфіку виконання правильних та ефективних дій майбутнього фахівця опікунсько-виховної діяльності, що сприяють його результативності. Праксеологічний підхід (праксеологія (від грец. πράξις – практика, дія, та грец. λογία – вчення дає змогу розглядати опікунсько-виховну діяльність в контексті цілевідповідності, раціональності, ефективності її дій (див. додаток Д). Можливість інтеграції праксеологічного підходу з іншими загальнонауковими підходами, гносеологічний, особистісний, аксіологічний, діяльнісний, комплексний, інтеграційний підвищує його ефективність у підготовці майбутніх педагогів/соціальних педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності.

Використання *акмеологічного підходу* дозволяє розглядати педагога/соціального педагога як суб'єкта життєдіяльності, здатного до саморозвитку і творчості, до самоорганізації свого життя й професійної діяльності (див. додаток Д). Акмеологічний підхід уможливив розгляд проблеми професіоналізації педагогів/соціальних педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності та напрямків удосконаленні їх підготовки.

Виховання дітей-сиріт, які залишилися без піклування, досить складна проблема, що потребує комплексного міждисциплінарного вивчення, а особливо, коли йдеться про її осмислення в історико-педагогічному ракурсі.

Використання *герменевтичного підходу* в нашому дослідженні продиктована потребою тлумачення історичних наукових джерел, змістового аналізу й концептуального викладу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у педагогічній теорії, відтворення цілісної картини опіки та виховання дітей-сиріт в Україні досліджуваного періоду.

Соціокультурний підхід дає можливість розглядати виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у соціокультурному вимірі, адже стрижнем проблеми соціокультурної визначеності людини є відношення «людина-суспільство».

Синергетичний підхід уможливорює осмислення історико-педагогічного явища як самоорганізованої системи, поєднаної лінійними та нелінійними зв'язками, поліфонічними, альтернативними і варіативними процесами, нерозкритими і недостатньо розгорнутими станами [75, с. 37].

Синергетичний підхід як методологічна основа оновлення освіти, визначає нові підходи до організації процесу виховання та «руйнує багато наших звичних уявлень і навчає бачити світ по-іншому» [298, с. 13–15], пропонує «для використання методологічний ключ, який дає змогу здійснювати аналіз дійсності згідно із сучасним стилем розвитку соціокультурного процесу» [655, с. 35–42]. Детальніше тлумачення терміну «синергетика» наведено у додатку Д.

Синергетика, вивчаючи закони самоорганізації складних систем, репрезентує ті універсальні закони їх розвитку, у яких давно назріла нагальна потреба [298]. Чимало вчених (Г. Васянович [112], О. Вознюк [137], В. Коновальчук [319], О. Робуль [655] Є. Князева [298, с. 13–15], Г. Ніколіс, І. Пригожин [528] та ін., вважають що саме фундаментальні теоретичні основи синергетики здатні розв'язати важливі питання педагогічної науки. Прихильники синергетичного підходу у вихованні обґрунтовують його нелінійний характер, а виховання розглядають *суб'єктом власного самовиховання та об'єктом впливу найрізноманітніших зовнішніх і внутрішніх чинників*. Застосування синергетики як методологічної основи виховання, має на нашу

думку, вагому цінність у розробці теоретико-методологічних орієнтирів виховання дітей-сиріт, та потребує поглибленого аналізу.

Парадигмальний підхід є методологічним феноменом, яким послуговуються і науковці, і педагоги-практики. Парадигмальний аналіз допомагає розглянути основні освітні парадигми, що відбивають сутність базових модифікацій виховання, а парадигмальний підхід – зосередити увагу на основних аспектах сутності освіти, які пропонуються у науці і обумовлюють парадигмальне різномаяття її аналізу в умовах глобалізації.

Феноменологічний підхід дає змогу розглядати та вивчати структури свідомості, та, як наслідок трактування і усвідомлення сутності життєвого світу засобом свідомості, інтерпретувати дійсність, навколишнє середовище як суб'єктивну реальність (див. додаток Д). У педагогічній науці феноменологія визначається як знання, що трактують освіту атрибутом людського буття, педагогічний процес «як буття людини в освіті», трансформацію соціально-педагогічних систем у природовідповідний стан. З огляду на предмет нашого дослідження, зауважимо, що саме феноменологія стала підґрунтям як конкретно-методологічного, так і методологічного рівнів виховання дітей-сиріт.

У нашому дослідженні феноменологічний підхід також уможливив розглянути специфіку переживань дитини-сироти відносно соціальної ситуації перебування у державному закладі опіки, а відтак – окреслити специфіку виховання дітей-сиріт

Системний підхід дає змогу розширити уявлення про сутність і тенденції теорії та практики виховання дітей-сиріт в Україні, всебічно розкрити зміст виховання дітей-сиріт у державних закладах опіки, визначити роль інтернатних установ у системі освіти, виявити об'єктивні закономірності формування цієї багатоаспектної соціальної системи, встановити її цілісність, системність й організованість, розкрити взаємозалежність складових частин, елементів та процесів. Системний підхід як методологічний напрям у педагогічній науці сприяв розробці методів нашого дослідження, конструюванню структурних елементів теорії і практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної пардигми в Україні ХХ – початку ХХІ століття, виявленню взаємозалежності і взаємозв'язку з соціально-економічними системами.

Системно-генетичний підхід сприяв розкриттю умов зародження, розвитку і генерування ідей особистісної парадигми виховання.

У контексті нашого дослідження системний підхід також дозволив проаналізувати особистість дитини-сироти, як частину соціальної системи, нерозривно пов'язану з іншими. Найсуттєвіші аспекти цілісного пізнання людини полягають у гетерогенності буття, безперервності психічного, поліфункціональності та поліструктурності, системному характері свідомості та її здатності до саморегуляції, активності людини як суб'єкта, її змінювання, розвитку та саморозвитку.

Конкретно-історичний підхід до осмислення проблеми дослідження теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні (XX – початку XXI століття) забезпечив об'єктивність наукового дослідження педагогічних проблем їхньої опіки та виховання, аналіз суспільно-історичних подій, системний аналіз, об'єктивну соціально-економічну оцінку фактів у царині опікунсько-виховної діяльності.

Принцип історизму передбачає дослідження педагогічних ідей, концепцій та теорій, понятійно-термінологічної системи, що належать до певного історичного періоду не в статичності, а з урахуванням їхньої еволюції, у процесі їх розвитку, змін, удосконалення, тобто виокремлення послідовності етапів розвитку явищ і фактів, що вивчаються; виявлення специфіки кожного з цих етапів, розкриття своєрідності його внутрішніх суперечностей, зв'язків об'єкта, що вивчається, з іншими об'єктами [256, с. 320]. Означений принцип має значення у контексті вивчення діалектики змін виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми як соціально-педагогічного феномена, концептуалізованого у відповідній логічній структурі. Тому коректна історико-педагогічна інтерпретація процесу еволюції ідей теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми передбачає дотримання принципу збіжності історичного й логічного. Розкриваючи його сутність, П. Копнін вказує на те, що пізнання предмета необхідно почати з кінця, тобто з найбільш зрілого ступеня його розвитку, дати первинну теорію цієї стадії. Оскільки ця зріла форма містить у знятому вигляді весь попередній розвиток предмета, її логічне відображення

буде водночас і певним знанням історії цього предмета в скороченому, знятому вигляді. Логічна теорія предмета створює передумови для більш поглибленого розуміння його історії [324, с. 201–202]. Наведені вище погляди вчених лягли в основу побудови методології нашого дослідження.

Дослідження теорії і практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми досить складна проблема, що потребує комплексного міждисциплінарного вивчення, а особливо, коли йдеться про її осмислення в історико-педагогічному ракурсі. Застосування *міждисциплінарного підходу* уможливило отримання інтегрованого, цілісного відтворення історико-педагогічної реальності теорії та практики виховання дітей-сиріт в Україні досліджуваного періоду. Саме міждисциплінарний підхід у площині наукового аналізу педагогічної реальності розширює межі пізнання сутності досліджуваних явищ, що забезпечує розвивальний потенціал теорії і практики навчання, виховання й розвитку особистості. Використання міждисциплінарного підходу підсилюють тенденції глобалізації, які не тільки спонукають до дослідження реальності, але й відкривають нові можливості для створення синтезованих, комплексних підходів, теорій, концепцій, парадигм [920].

Проблема теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні досліджуваного періоду, маючи міжгалузевий характер, крім державного управління, перебуває на перетині таких наук, як педагогіка, філософія, історія, соціологія, культурологія, соціальна педагогіка, правознавство, медицина. Розгортання нашого дослідження у руслі міждисциплінарного синтезу вищезгаданих наук сприяло різнобічному аналізу теорії і практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, глибшому осмисленню поліаспектності проблеми сирітства.

Завдяки потужному науково-методологічному апарату історії уможлиблюється розгляд проблеми теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми крізь призму широкої системи суспільно-політичних, соціокультурних, соціально-економічних детермінант, передумов, умов і чинників, світоглядних орієнтацій, характерних для досліджуваної історичної епохи, адже саме вони визначали педагогічні погляди сучасників, сприяли їх трансформації. Сучасна педагогічна наука синтезувала також соціологічні досягнення у дослідженні

особистості як суб'єкта соціальних змін [254] і психологічні здобутки в технологіях особистісного самотворення [353; 366]. Поява комплексних наукових досліджень, у яких крізь призму філософських проблем висвітлено важливі аспекти становлення особистості, результат нового рівня усвідомлення людинознавчої проблематики для її апробації в практиці освіти. На цьому аспекті акцентує увагу Н. Скотна, обґрунтовуючи доцільність в осмисленні цивілізаційного контексту самоідентифікації, самовизначення та самореалізації особистості [698]. Педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна герменевтика, педагогічна етика, педагогічна ноетика, педагогічна когнітологія, педагогічна аксіологія, андрагогіка синтезовані в єдиному семантичному полі філософсько-педагогічної ноології. Філософія освіти сьогодні стала, на думку В. Скотного, «основою сучасної освітньо-педагогічної доктрини» [700, с. 7].

Особливо важливими та перспективними вважаємо *міждисциплінарні психолого-педагогічні дослідження*, зважаючи на те, що педагоги усвідомлено, а іноді й інтуїтивно, відчують потребу в психологічному підґрунті для втілення реформаторських ідей або інновацій в освіті, запозичуючи психологічні поняття для пояснення методології педагогічної науки. Окреслене детермінує потребу модернізації підготовки майбутніх педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності, для яких *пріоритетом повинен стати цілісний погляд на особистість дитини, детермінанти й чинники її розвитку як суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування, переживань, смислотворення*. Особливо наголошуємо, що випрацювання основних концептуальних засад організації нашого дослідження ґрунтується на *психологічному знанні*, яке уможлиблює розкриття основних постулатів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Вищенаведене дає підстави стверджувати, що застосування проаналізованих підходів сприятиме обґрунтованому визначенню і об'єктивному відтворенню історико-педагогічної реальності вітчизняної теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, осмисленню концептуальних основ дослідження, змістового аналізу педагогічних ідей та ретроспективного досвіду виховання дітей-сиріт.

1.2. Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: соціокультурний вимір

Історико-педагогічне дослідження розглядає педагогічні феномени у їх історичному русі, а це неможливо без співвідношення із цілісним процесом історичного розвитку всієї освітньої системи, без вміщення цих феноменів у широкий багатовимірний історичний контекст – культурний, економічний, соціальний, духовний, політичний та ін. Тому доцільним вважаємо детальніше розглянути виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у соціокультурному вимірі.

Стрижнем проблеми соціокультурної визначеності людини становить відношення «людина-суспільство». Ця проблема включає в себе різноманітні аспекти людського буття у соціумі. З самого народження людина занурюється у соціокультурне існування, адже як істота суспільна належить до певної національної групи, історико-культурного (сімейного, мовного, освітнього тощо) середовища. Соціокультурний вимір людської екзистенції об'єднує також способи соціокультурного буття.

Проблема співвідношення соціального та біологічного у розвитку особистості завжди була предметом дискусії представників різних галузей гуманітарної науки, філософів, педагогів, психологів, соціологів. Спільною думкою вчених на початку 80-х р.р. XX ст. стосовно співвідношення природного і соціального стала думка, що до розуміння сутності людини не можна наблизитися ні шляхом біологізаторства (панбіологізму), коли людські здібності визначають лише генетично зумовленими властивостями, а соціальні умови розглядають як простий фон діяльності, ані шляхом односторонньої соціологізації (пансоціологізму), коли людину трактують як винятково соціальну істоту, здібності якої цілковито детермінує соціальне середовище [201, с. 39]. Дедалі більшого поширення набула ідея про біосоціальну природу людини, згідно з якою людина є живою системою, єдністю фізичного та духовного, природного й соціального, успадкованого та набутого [820, с. 114–147].

Відтак, розвиток значущих і адекватних сучасним запитам цивілізованого світу особистих потенцій дитини доцільно розглядати залежно від рівня її розвитку, що

когерентний соціальному простору, в якому особистість дитини виявляє потенційну здатність до розвитку, оскільки сама є результатом соціального досвіду. Водночас, спільною думкою науковців гуманітарної галузі знань є те, що тіло дитини поза його соціальними функціями втрачає специфічні людські якості і піддається фізичній деградації. Не підлягає сумніву те, що морфофізіологічна організація дитини є лише реальною можливістю людської життєдіяльності. Поза адекватним суспільними умовами вона може не реалізуватися. Яскравим прикладом цьому є «діти-мауглі», які виявляють лише примітивні тваринні інстинкти та реакції і майже не вирізняються від тварин.

Потенційна здатність дитини до розвитку особистості може реалізуватись, тільки у соціальному просторі. В історії є чимало свідчень проживання дітей за межами суспільства, покинутих, здичавілих дітей, які заблудилися чи «вовчих дітей» давніх часів, а також ізольованих дорослими від суспільства (Каспер Хаузер). Аналіз різноманітних легенд та записи древніх і середньовічних літописців (Геродот, Лівій, Салімбаен), свідчать про зацікавленість проблемою розвитку особистості дитини поза суспільством. Ця проблема актуалізувалась та стала предметом роздумів в епохи гуманізму та Просвітництва. Видатний педагог Я. Коменський у своїй «Великій дидактиці» (VI глава), доводить, що якщо, людина повинна стати людиною, то її слід навчати та описує два приклади «вовчих дітей», аналізуючи при цьому повідомлення інших гуманістів, які були сучасниками цих подій.

У 1920 р. преподобний Джозеф Амріта Лал Сингх, керівник місцевого притулку, знайшов двох здичавілих дітей, Амала та Камала, у Бенгалії (сучасне місто Пашімбанга, Індія), які перебували у вовчій зграї. Упродовж десяти років спроби ресоціалізації восьмирічної дівчинки Камали не мали значних успіхів, це дало підставу підтвердити значення негативного впливу *соціальної депривації у ранньому віці*, а також на подальше становлення соціального буття дитини, яке стає проблематичним, особливо щодо соціальної значущості. Історія «Амали і Камали» набула статусу зразка дефіцитарності соціального досвіду за умов обмеження чи позбавлення соціальної взаємодії, стала предметом міждисциплінарних досліджень [371, с. 27–29]. Сьогодні термін «депривація» є досить поширеним у науковій сфері

соціально-гуманітарних наук та найчастіше розглядається у педагогіці, психології, філософії, соціології, медицині, біології. Ситуації, які можна віднести до деприваційних, різноманітні і складні а тому в науці існує розлога класифікація феномена депривації (див. додаток Д).

Незаперечним є той факт, що саме сім'я є провідним мікрофактором виховання та соціалізації дитини, оскільки це її природне середовище на первинній стадії, джерело матеріальної та емоційної підтримки. Зокрема, Е. Ільєнков пише: «Особистість не тільки існує, але й вперше народжується як «вузлик», зав'язаний в зоні взаємних відносин... Позаяк тіло немовляти з перших хвилин включене у взаємостосунки людських відносин, потенційно дитина вже особистість. Потенційно, але не актуально, оскільки інші люди «ставляться» до дитини по-людськи, а вона до них – ні. Особистістю дитина стане лише там і тоді, коли сама починає цю діяльність звершувати. Спочатку за допомогою дорослого, а пізніше і без нього» [261, с. 195]. Першою такою школою стає сім'я, де діти з раннього віку засвоюють цілісну систему моральних цінностей та ідеалів, традицій. Саме в сім'ї формується довіра дитини до світу та почуття, які часто супроводжують людину протягом усього життя.

У сім'ї беруть початок світогляд, морально-естетичні ідеали і смаки, норми поведінки, трудові навички, ціннісні орієнтири, тобто усі ті якості, які згодом становитимуть її сутність як людини. На формування дітей впливає характер стосунків між батьками та всіма членами сім'ї; ставлення батьків-вихователів до праці, їхня участь у суспільному житті, їхні інтереси, ціннісні орієнтири, що акумулюють у собі запити сьогодення і готують дитину до життя у ньому [44, с. 4–6].

Унікальність сім'ї полягає у створенні індивідуальної мотивації до задоволення суспільних потреб, що є умовою існування суспільства незалежно від історичної епохи. Поряд із такими інституціями соціального виховання, як заклади освіти, громадські організації, релігійні установи, сім'я (у тому числі прийомна) була і залишається однією з основних, виступаючи для дитини з перших років її життя первинним осередком соціалізації, задовольняючи її життєві потреби. Саме сім'я формує особистість дитини через специфічну цілеспрямовану активність і ставлення до неї батьків.

Діти, які виховуються поза межами родини, перебувають у деприваційній ситуації. Депривацію у контексті представленого дослідження першочергово розуміємо як обмеження материнсько-батьківської опіки, недостатність емоційно-стимульного та соціального досвіду. Така депривація надалі негативно впливає, передусім на особистісний та психічний розвиток дитини-сироти. Дитина втрачає найцінніше – *безумовну любов* батьків, яка є фундаментом її успішного особистісного розвитку.

Психічний стан депривованої дитини-сироти виявляється у її підвищеній тривожності, почутті глибокої незадоволеності собою, своїм оточенням, своїм життям, втраті життєвої активності, в стійкій депресії, що переривається іноді сплесками неспровокованої агресії. Водночас, у різних окремих випадках рівень дериваційного ураження дітей-сиріт різний. Найважливіше значення мають при цьому два фактори: по-перше, рівень стійкості особистості конкретної дитини-сироти, її дериваційний досвід, здатність протистояти дериваційному впливу; рівень жорсткості, модифікаційної потужності умов і міри багатоаспектності деприваційного впливу. Тому одні й ті самі діти-сироти потрапляючи в умови родинної дериваційної ситуації, до державних закладів опіки, характеризуються різним рівнем деприваційного ураження.

Однак, що раніше дитина опиняється у деприваційній ситуації, то вплив її є потужнішим й особливо деструктивним для розвитку особистості. Деприваційний вплив на одну з потреб, яким би жорстким не був, часом може бути ослаблений завдяки повноцінному задоволенню інших основних потреб особистості дитини [223, с. 334].

Детермінанти психічного розвитку особистості дитини-сироти, яка втратила родину, розміщуються не в середині організму і особистості, а за межами – в ситуації соціальної взаємодії з іншими людьми, передусім з дорослими, вихователями державного закладу опіки де перебуває дитина. У ході їх спілкування і спільної діяльності не просто засвоюються взірці соціальної поведінки, а й формуються основні психологічні структури, які надалі визначають перебіг всіх психічних процесів дитини [150, с. 11].

Спільною є думка більшості вчених, що поза родиною розвиток дитини має власний шлях. Його слід розглядати не як сучасну норму або форму тієї чи іншої патології, а як особливий тип, пов'язаний зі специфікою розвитку дитини поза родиною. Соціальне середовище впливає на організм не безпосередньо, а заломлюється крізь закономірності його розвитку [148]. Особистісний та психічний розвиток депривованої дитини має свої особливості, механізми та відбувається в інший спосіб, шляхом *деприваційної ретардації*. Варто зауважити, що *деприваційна ретардація* не вважається патологією психічного розвитку дитини, хоча в особливо дефіцитарних соціальних умовах може простежуватись затримка інтелектуального, емоційного та соціального розвитку дитини-сироти [210].

Феномен депривації у сучасних умовах реформування українського суспільства активно набуває значущості, оскільки виступає потужним гальмівним чинником для повноцінного розвитку особистості, маніфестуючи своєю суттю обмеження потреб, дефіцит умов, брак енергії для повноцінного функціонування людей як біосоціальних істот й активності інших живих організмів. Дослідження проблем депривації дітей-сиріт у вітчизняній науці насамперед тісно пов'язані з процесами соціалізації та виховання, які є предметом розгляду філософії, психології, педагогіки, соціології. Важливу роль відіграє визначення сутності процесу соціалізації дитини як соціальної та педагогічної категорій.

Соціокультурний підхід розглядає виховання, як «результат накопичення досвіду соціальної, виробничої, мистецької та професійної культури». А головним його завданням стає «інтеріоризація цих надбань зростаючою особистістю з тим, щоб забезпечити оптимальну її соціалізацію в суспільстві» [390, с. 9].

Дослідники феномена соціально-культурного наслідування зазначають, що *традиція – не тільки продовження інновацій, а й основа новаторського пошуку*, в змісті і структурі якої діалектично взаємодіють старе і нове. Оскільки в традиції представлений досвід, перевірений поколіннями, можна говорити, що її зміст зумовлений історичним досягненням педагогічного та соціокультурного розвитку, стійкістю наслідування [865, с. 35]. А тому, кожне нове покоління повинно здійснити актуальний відбір досвіду минулого із урахуванням нових соціально-культурних умов

і суспільних запитів. У цьому контексті традиція є засобом соціалізації особистості, умовою, що забезпечує стабільність і цілісність спільноти.

У процесі соціалізації, з одного боку, особистість засвоює досвід минулих поколінь, встановлюючи зв'язки із середовищем, а з іншого – прагне розвивати тенденцію до автономії, незалежності, свободи, формування власної позиції, неповторної індивідуальності, таким чином здійснюється процес індивідуалізації.

Очевидним сьогодні є взаємозв'язок процесів соціалізації та виховання, який показує роль автономії індивіда у процесі соціалізації [19, с. 43]. *Саме виховання дає дитині орієнтири в умовах суспільних перетворень.* Сутність процесу виховання можна розглядати як саморозвивальну систему, у якій удосконалюються не лише вихованці, виховна діяльність та її взаємодія з вихованцями, але й цілісний об'єкт, який як система є дещо більшим, ніж сукупність складових. Соціалізація особистості дитини є невід'ємною частиною її розвитку, а значить, і виховання також.

Зауважимо, що сьогодні все частіше виникає необхідність винайдення способів управління соціалізацією, адже «практичний досвід педагогічної діяльності перенасичений свідченнями негативного впливу соціуму на формування особистості дитини, на «входження» молодого покоління у сферу соціальних відносин» [675, с. 233]. Одним із таких способів і є виховання, одна з важливих функцій якого полягає у прогнозуванні, що уможливорює перетворення індивідом дійсності з урахуванням певних ідеалів.

Експлікація проблеми виховання має значну темпоральну протяжність (лінеарність). Зокрема, іще античними мислителями висловлюються думки стосовно παιδός (дитина), παιδεία (виховання), παιδαγωγός (вихователь), παιδαγωγική (майстерність виховання). Особлива напруга стосовно παιδεία-виховання виникає у зв'язку із складністю для осмислення проблем *належного і дійсного* у вихованні, загальності виховання для усіх дітей, *змісту і мети* виховання, його *практичної спрямованості* щодо реального людського життя (Арістотель «Політика», «Нікомахова етика») [23; 325].

Виховання – це завжди опертя на перспективні лінії розвитку особистості дитини (П. Блонський, Л. Виготський, Ж. Піаже, А. Макаренко). Але у зв'язку зі швидким

темпом розвитку технократичного суспільства, зміни середовища в якому відбувається соціалізація, різке швидкі. Отже, *все більше спостерігається загострення суперечностей між вихователем і вихованцем* (часто вихователі не встигають за «темпами розвитку» дітей), все відчутнішою стає відмінність у моральних цінностях, тотальна кіберсоціалізації не тільки дитини але й дорослих. Виховання «по-старому» не зможе вписатися в оновлений освітній простір для дітей нового покоління [410].

Аналізуючи ціннісні орієнтири сучасної освіти, філософи акцентують увагу на тому, що найважливішим критерієм її ефективності є здатність пробудити в «людині людське» (її духовність, прагнення до самопізнання, саморозвитку). У нових умовах реформування системи освіти пріоритетне місце належить особистісно орієнтованому вихованню, ціль якого – «не сформувати та навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти у неї механізм самореалізації» [587, с. 112]. У центрі особистісно-орієнтованої педагогіки стає особистість дитини, її самотність, самоцінність. Особистісно орієнтована парадигма виховання виступає своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам розвитку і самореалізації духовного начала людини в новій соціокультурній ситуації [636, с. 14].

Формування і розвиток особистості дитини відбувається через поєднання двох взаємопов'язаних сфер: внутрішньо-особистісної та зовнішньої (організованої і стихійної). Відмінністю внутрішньої сфери від зовнішньої є засвоєні способи діяльності, індивідуальний «образ» навколишнього середовища, самовизначення щодо нього і рефлексивно фіксоване особистісне прирощування.

Сукупність взаємовідносин і взаємовизначень внутрішнього розвитку дитини та її соціалізації не є механічною, оскільки «вони взаємопроникають і взаємозумовлюють одне одного, а їхні зв'язки мають нелінійний і взаємозворотний характер», стверджує Н. Лавриченко [368, с. 179].

За умов сприйняття «змісту» середовища як особистісно цінного, дитина долучається до процесу самооновлення, саморозвитку. У випадку несприятливих впливів процес соціалізації все одно відбувається, але набуває при цьому рис нестабільності, розмитої суб'єктивної позиції, та почасти навіть злочинної

спрямованості. Тому дуже важливою є своєчасна допомога дитині в усвідомленні того, що зовнішні обставини, навіть найбільш несприятливі, мають сприйматися як своєрідна перевірка на витривалість і долатися завдяки енергії, що виробляється у конфліктах із життям.

Соціальне середовище «програмує» зразки зовнішнього вигляду, стереотипи його оформлення, а виховання має допомогти дитині усвідомити їх, зробити самостійний вибір на користь самої себе. Це передбачає активізацію самопізнання, формування адекватності самооцінки, створення образу свого «ідеального Я». З огляду на це особливого значення набувають *внутрішні сили дитини*, яка стає активним суб'єктом власної життєтворчості. Саме завдяки вихованню соціальне середовище «оживає», наповнюється суб'єктами соціального життя, які вдосконалюють його спільними зусиллями. Якщо простежити трансформацію зовнішніх, суспільних ідеалів у мотиваційні «моделі потребового», то загальну модель можна представити таким чином: суспільні ідеали засвоюються особистістю у вигляді «моделей потрібного», цінностей, які спонукають її до активності, в процесі якої відбувається їх предметне втілення; предметно втілені цінності, своєю чергою, стають основою для формування суспільних ідеалів, і так далі нескінченною спіраллю [136, с. 68].

Безумовно, що при спільності норм і вимог до результатів виховання, зміст його буде відрізнятися *залежно від соціальних умов та інститутів виховання*, в яких відбувається діяльність дитини, у нашому випадку це опікунсько-виховні інституції. Соціальне у формі виховання входить у різні форми суспільних відносин – економічні, політичні, духовні, проте не зводиться до них, а інтегрує вимоги кожної з форм у специфіці змісту тих чи інших напрямів виховання.

Виховання тісно пов'язане з порівнянням та оцінюванням його суб'єктами один одного на відповідність нормам та вимогам суспільства, його культурі, рівню засвоєння соціокультурних цінностей та опертя на них у власній життєдіяльності, на співвідносність вихованості дитини з її суспільним становищем, місцем, яке вона посідає у соціальній структурі.

Для підвищення ефективності соціалізації процес освоєння дитиною зовнішньої сфери має співвідноситися з ціннісним аспектом її внутрішньої сфери (упорядкованої системи цінностей), завдяки врахуванню зовнішніх вимог до виховання, які надходять від суспільства і визначають спрямованість цього процесу. Така спрямованість створює основу для особистісного розвитку дитини, в процесі якого *зміст виховання*, а отже, й соціалізації, перетворюється на її *індивідуальне надбання* [63; 410]. У дитині можна виховати лише те, що перебуває в «силовому полі» її соціалізації, віддзеркалюється в її «образі світу» і становить її особистісний досвід. Самовизначення в соціумі передбачає пошук певної, значущої для неї, а також такої, що схвалюється дорослими, позиції суб'єктності. Залучаючись до процесу самовизначення, дитина починає поступово переходити від стихійного або детермінованого дорослими способу життєдіяльності до такого, який вона тією чи тією мірою обирає самостійно.

Виховання забезпечує набуття особистістю систематизованих, морально зумовлених знань, умінь і навичок, які в процесі її соціалізації доповнюються стихійно набутим соціальним досвідом і перевіряються на предмет доцільності в різних видах міжособистісної взаємодії. Таке поєднання забезпечує успішніше оволодіння дитиною соціальними нормами, цінностями, культурними традиціями, що є визначальними для певного суспільства, і, як наслідок, посилює ефективність її соціалізації.

Сучасна наука про виховання веде широкий пошук шляху сходження особистості до вершин духовності, який передбачає подолання егоїзму у людині, боротьбу зі злом. Моральний занепад став загрозливим суспільним явищем, яке істотно гальмує досягнення гуманних ідеалів на рівні як держави, так і на індивідуальному. Суспільству потрібна особистість, яка б була міцно зорієнтована у своїх вчинках, думках і словах справжніми духовними цінностями. Свідоме й вільне оволодіння підростаючою особистістю будь-якою духовно-моральною цінністю ґрунтується на її психологічному розумінні й відповідних виховних впливах (методах, технологіях) педагога, а також на внутрішній самодіяльності вихованця як його свідомому волевиявленні. Наголосимо, що нині на перше місце у психолого-

педагогічних пошуках виходить якраз завдання *оволодіння підростаючою особистістю власними душевними самоперетворювальними силами*, тобто здатністю зробити їх активними і розвивально продуктивними. Водночас починає активно пропагуватися думка, що свобода особистості несумісна з організованим виховним впливом як способом керування її духовно-моральним розвитком. Погоджуємося із поглядами І. Беха, що, таке розуміння свободи є спотвореним, таким, що не враховує внутрішнього стану вільного духовного саморозвитку як сутнісної характеристики нової культурної «природи» (на відміну від природи спадкової) людини. Перша з них може відбуватися лише завдяки освітньому процесу, який спрямований на високоціннісне окультурення особистості [63].

З утвердженням гуманістично орієнтованої розвивальної моделі, яка набуває пріоритетності у створенні виховних технологій, реальністю стає вирішення проблеми *захисної функції виховання* стосовно особистості. У цьому зв'язку доцільно вести мову про дві згадані функції – внутрішню і зовнішню. Перша пов'язується з формуванням у зростаючої особистості нових культурних засобів стабільності духовно-моральної позиції її Я (впевненості у собі, безконфліктного ставлення до чужих ідей). Друга *захисна функція* передбачає готовність вчасної актуалізації сформованої душевнооберігальної здатності, яка не дозволяє зовнішню деструктивну дію на Я-концепцію особистості. Зміст духовно-розвивального виховання має сповна акумулювати культуровідповідні форми життя сучасного суспільства, препаровані в контексті їх смислоціннісних детермінант як реальних мотивів поведінки, діяльності і спілкування суб'єктів виховного процесу. Духовно-моральну вихованість підростаючої особистості слід інтерпретувати як *нарощування її гуманістичного потенціалу*. На індивідуальному рівні означений потенціал імплементується в *особистісну свободу і соціальну відповідальність*. Ці характеристики виступають критеріями випереджального типу виховання, який слід пов'язувати з процесом розвитку, що переходить у саморозвиток [58, с. 5–9].

Розглянуті нами аспекти зв'язку соціалізації і виховання набувають свого підтвердження при зверненні до діяльнісного підходу (Б. Ананьєв, Л. Виготський, В. Давидов, М. Каган, Г. Костюк, О. Леонт'єв, А. Макаренко, А. Петровський,

С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін.). Виховний процес в аспекті діяльнісного підходу виходить з необхідності проектування, конструювання і створення ситуацій виховуючої діяльності. Виховання при цьому розуміють як «сходження до суб'єктності».

Діяльнісний підхід, реалізований у контексті життєдіяльності конкретної дитини, враховує її життєві плани, ціннісні орієнтації та інші параметри її суб'єктивного світу, за своєю сутністю є *особистісно-діялісним* підходом [642]. Проте діяльність може бути визначена як сфера процесу виховання, якщо в ній відбувається *виховна взаємодія*, внаслідок якої вихованці засвоюють ті чи ті елементи соціального досвіду, людської культури.

Діяльність об'єднує розумову діяльність і діяльність, пов'язану з емоційними переживаннями. Єдність свідомості та діяльності – один із основних принципів духовного розвитку особистості. Становлення індивіда як особистості – це процес постійного виникнення та розв'язання суперечностей між вимогами, що висуваються до нього діяльністю, і готовністю до їх виконання, між його власними прагненнями, «внутрішньою позицією» і завданнями, які продукуються зовнішнім середовищем. Педагогічне керівництво і має забезпечити послідовне розв'язання цієї суперечності на вищому рівні – через педагогічно доцільну зміну обставин діяльності. Після завершення «первісної» соціалізації, змістом якої є «початкова трансформація біологічної чуттєвості в чуттєвість квазісоціальну, перехід від зосередженості на біологічних потребах організму до стану відкритості навколишньому соціально означеному світу», розпочинається «власне соціальне формування особистості, її первинна соціалізація» [111, с. 15]. Цей етап дає змогу дитині входити у специфічні відносини не просто з навколишнім, а із соціальним середовищем. Коли основи таких відносин закладені, відбувається перехід до наступної стадії, де дитина постає як певною мірою соціалізований суб'єкт, здатний бути співсуб'єктом широкого спектру соціальних відносин.

Водночас така здатність «криє в собі величезні потенційні загрози розвитку «неправильного», відхиленого, збоченого, насамперед тому, що критерії соціального розвитку є, по суті, власними продуктами індивіда», як зазначає В. Васютинський

[111, с. 15]. З огляду на це актуалізується роль виховання, завдяки якому «людське дитя поступово набуває досвіду світобачення і стає суб'єктом специфічної активності, що полягає в ідеологічно опосередкованому відображенні дійсності». Відтак, залучаючись до «інтерактивного дискурсу перебування в світі, людина водночас отримує у своє розпорядження *індивідуально своєрідну схему його сприймання та розуміння*. Ця схема, з одного боку, становить інструментальну основу формування всіх подальших засобів світобачення, а з іншого, зумовлює світоглядно-ідеологічну заангажованість, суб'єктивність, небезсторонність суто людського способу існування» [111, с. 15].

Відтак, процес соціалізації особистості починається з елементарної діяльності, спрямованої на пізнання навколишнього світу, результати якої привносяться у її внутрішній світ у вигляді певних новоутворень, які, своєю чергою, стають підґрунтям для глибшого цілеспрямованого пізнання культурно-історичного досвіду конкретного суспільства. Цей етап передбачає занурення особистості в *спеціально організовані виховні середовища*, завдяки чому відбувається її прилучення до культурно-історичного досвіду конкретного соціуму. Набуті внаслідок такої діяльності знання привносяться в уже сформовану систему знань на основі рефлексивного усвідомлення і є рушіями власне соціалізації, яка відбувається в процесі реальної взаємодії особистості із зовнішнім культурним середовищем [343, с. 17–27].

Отже, незаперечним залишається той факт, що соціалізація, виховання та розвиток – це діалектично взаємопов'язані процеси, які взаємно зумовлюють і доповнюють один одного. Моральне становлення особистості дитини є духовним змістом її соціалізації, а соціалізація – всеосяжною формою морального розвитку особистості. Лише за умов досягнення такої єдності процесу соціалізації можна надати педагогічно доцільну спрямованість, а вихованню – *реальний соціально-культурний зміст* [57; 111; 343; 368; 410].

В умовах сучасних соціокультурних викликів в останні роки у суспільній свідомості змінилося уявлення про людину як цінність і мету виховання, *відбулося зміщення акценту на суб'єктність особистості*, ефективність її самореалізації, людина виступає суб'єктом власного життя, історії і культури. Гуманізація освіти, що

впливає з аналізу процесу парадигмальних змін і розвитку людиноцентризму, спрямована до *дитиноцентризму*.

Модернізація системи інтернатної освіти України на засадах дитиноцентричної освітньої парадигми вимагає *перетворень системного рівня*: переосмислення її мети і завдань, оновлення змісту, методів і форм організації освітньо-виховного процесу, що зі свого боку зумовлює необхідність сутнісних змін у структурі інтернатної освіти та вдосконалення мережі державних інституцій опіки і виховання дітей. Розв'язання цих завдань потребує кардинального також переосмислення функції інтернатної освіти, яка повинна *забезпечити допомогу дитині у процесі її самопізнання, самоосвіти та самоактуалізації, сприяти формуванню у неї культури життєдіяльності; створити умови для розвитку індивідуальних здібностей кожного вихованця*. На зміну суб'єкт-об'єктним відносинам повинні прийти суб'єкт-суб'єктні, за яких всі учасники виховного процесу активні, рівноправні у взаємодії й поважають один одного, а педагог виступає передусім *фасилітатором особистісного зростання дітей*.

Саме *особистісно орієнтована модель взаємодії дитини і дорослого* найбільш ґрунтовно розкриває суть дефініції «дитиноцентризм», позаяк проявляється у формі рівноправного партнерства засобами спільної активності й діалогу, здійснюється на основі емпатійності, визнання дорослими унікальності природи дитинства з метою забезпечення умов самореалізації та самоактуалізації дитячої особистості [446;447].

Сьогодні гостро постає потреба постійного самовдосконалення, саморозвитку, в основі якого лежить цілеспрямована систематична самоосвіта. Від саморозвитку особистості залежать перспективи розвитку держави [259, с. 5–10]. За С. Рубінштейном, специфіка освітнього процесу полягає у реципрокності (взаємодоповненості, взаємодійснюваності) цих двох явищ: *розвиток дитини передбачає постійний саморозвиток педагога, який є умовою розвитку дитини* [663]. Тому особливо наголошуємо на цій методологічній позиції. Стати людиною, виявити людське Я означає *об'єднати основи саморозвитку і процесу самоосвіти*, які сприяють становленню духовного організму людини, керованого її власними прагненнями [81; 259].

Особливо актуальним щодо цього, на думку В. Скотного, є «побудова нової системи цінностей, яка дає людині життєві орієнтири, які відповідають її індивідуальності, гарантують її адаптацію у світі, що швидко змінюється, і духовну незалежність. Це дуже складна робота особистості над собою, оскільки система цінностей, яка заново формується, може стати життєздатною тільки в тому випадку, якщо нові її елементи є більш узагальненими, ніж ті, які ними заміщені» [700, с. 279]. Як бачимо, це твердження пояснює сутнісні характеристики перетворень, які постулюються у сучасних умовах і вимагають зміни парадигмального підходу до змістово-організаційних особливостей освіти та виховання, завдяки яким реалізується їхня основна мета – розвиток особистості з «відкритою відповідальною свідомістю» [700, с. 279].

Сучасна парадигма виховання обумовлюється впливом феномена розвитку людства у ХХІ ст. – *глобалізацією*, що охоплює не тільки сучасний політичний, економічний і соціальний стан життя світової спільноти, але й активно входить у європейський і світовий освітній простір третього тисячоліття, «...будь-які глобальні проблеми, з якими стикається суспільство, соціум, цивілізація в цілому, неминуче позначаються і на стані сфери освіти» [701, с. 245]. Особливістю цього феномена є стрімкий *розвиток інформаційних технологій*, широке поле соціально-економічних інтеграційних процесів між державами світу, що детермінує концептуалізацію і матеріалізацію наукових ідей, вихідних положень, які стосуються системи освіти і виховання та виховання дітей-сиріт, зокрема [402].

Розвиток особистісної парадигми освіти *потребує поглиблення уявлень про закономірності розвитку особистості в сучасному світі*, залучення до аналізу тих феноменів, які й породжуються або оприявнюються саме сучасністю на актуальному етапі її розгортання, так званою «пізньою сучасністю» (за Е. Гідденсом) [861, с. 599].

Слід зазначити, що *інноваційність*, інноваційний потенціал особистості, як чинник, що забезпечує адаптацію людини до світу, що постійно змінюється розглядається останнім часом як стійка самостійна властивість особистості (континуально-ієрархічна концепція О. Саннікової) [677], її здатність до корисних перетворень середовища від стану звичної (хабітуальної) дійсності до оновленої

(модернізованої) через пошук та впровадження нововведень (ідей, сенсів, технологій тощо), спрямованих на адаптацію до динамічної сучасності. Спрямованість як базисний рівень інноваційності презентує «переваги» певних сфер життєдіяльності для прояву цієї властивості, що відображає вибірковість у психічному реагуванні на новизну та зміни у середовищі. Дослідження [354, с. 31–32] підтверджують, що саме посилення орієнтації на нові смисли, на переструктурування системи відносин з довкіллям в глобальних культурних вимірах призводять до зростання емоційного занепокоєння, напруження, внутрішнього сум'яття. Тому саме *соціокультурні інновації* натрапляють на найсильніший спротив і найбільшою мірою викликають конфлікти як зовнішні, так і внутрішні. Вищезначене стосується й іновачій у сфері інтернатної освіти, які сьогодні активно впроваджуються у нашій країні.

Впровадження інноваційних підходів до виховання дітей-сиріт на основі стратегії дитиноцентризму, особистісної парадигми виховання, потребує врахування феномену «поліпарадигмальності» сучасної освіти [395, с. 17].

Виховання людини, як культурний процес, з одного боку, визначається наявною культурною парадигмою, з іншого – значно впливає на її визначення, водночас перевершуючи і будучи не в змозі ніколи досягти взірцевого рівня культури. Саме парадигми виступають ціннісно-смісловим ядром, стрижневою лінією ідеології виховання, яка відображає глибинну онтологічно-філософську основу «освіти» людини у її ставленні до: людства, Всесвіту, родини, держави, народу, (соціального стану); до ближніх; цінностей, праці (навчання, дозвілля, гри); майбутнього. Виховання, спираючись на традиції, спрямоване у майбутнє. Якщо розглядати генезис, еволюційний шлях цього поняття в історії людства та освіти, то застосування парадигмального підходу дає також змогу побачити, що виховання має відмінну від науки схему розвитку. Генеза та еволюція педагогічних парадигм невіддільна від процесу соціокультурних змін; часу, в якому вони відбуваються, та самої педагогічної думки, а точніше, її креативного змісту. Розглянемо основні освітні парадигми, що відбивають сутність базових модифікацій освітньо-виховної практики, опираючись на наукові розвідки Л. Буркової [100], А. Вербицького [123], О. Касьянової [279] та ін.

Відомою і чи не найпоширенішою у системі освіти України стала *парадигма авторитарної педагогіки*, із суто знаннєвою орієнтацією. Очевидно, що *авторитарний підхід*, у центр якого було поставлено *пряме управління процесом формування особистості*, вплив дорослого на дитину, тиск на неї та відмова їй у активній участі в процесі власної зміни, не сприяв особистісному саморозвитку дитини. Цілі, завдання й зміст виховання за такого підходу визначалися переважно зовнішніми пріоритетами, які були пов'язані з чітко визначеним стандартом особистості в сталій системі цінностей, а *результатом виховання* – людина як *носії соціально-заданих якостей*, необхідних для життя в соціумі та орієнтована на соціальні авторитети.

Здійснення такого виховання на практиці забезпечувалося низкою засобів функціонально-рольової взаємодії: законодавчою практикою, системою трудової підготовки, залученням дітей до активної участі в громадському житті, дисциплінарними методами заохочення і покарання тощо. Вони, з одного боку, давали змогу суспільству оптимально долучати особистість до об'єктивно сформованих і соціально прийнятних структур, соціальних ролей; а з іншого – допомагали долати бар'єри, що ускладнювали соціалізацію людини.

Домінування *авторитарної парадигми* багато в чому деформувало установку педагога на сприйняття дитини як особистості, оскільки вихованець розглядався лише на рівні об'єкта педагогічної дії *та частково суб'єктом виховання*. Це істотно *дегуманізувало* взаємини вихователя та вихованця, перешкоджало реалізації дитиною своїх моральних потреб і зацікавлень у ситуаціях спілкування, відкритості, вияву довіри тощо. Дитина «*як об'єкт впливу підганялася*» *під еталон вимог вихователя*, *переважав імперативний стиль спілкування*, *свобода виступал як привілей дорослих*, *життя дітей повністю регламентувалося* [674, с. 28]. Вихованню надавався адаптаційно-інформаційний зміст, воно мало суттєві ознаки просвітницького процесу, для якого характерне перебільшення значення слова, методи виховання ототожнювалися з навчанням, виховання повністю спиралася на свідомість. Окрім цього, освіченість, навченість дитини часто асоціювалася і як її вихованість.

Актуальними, на наш погляд, у контексті проблеми нашого дослідження, залишаються ідеї *авторитету педагога* як складного феномена, який якісно відображає систему ставлення до педагога. Що вищий авторитет педагога, тим справедливішими видаються для вихованців його вимоги, зауваження, кожне його слово. Сьогоднішня ситуація в освіті показує, що статус педагога змінюється (на жаль не в кращий бік). Особливо важливим у цьому аспекті є авторитет педагога-вихователя інтернатного закладу освіти, позаяк батьківський авторитет у дітей-сиріт відсутній.

Парадигма маніпулятивної педагогіки набула особливої популярності у західних країнах світу (відомі система М. Монтесорі і метод проєктів). Незважаючи на те, що ця парадигма та притаманні їй системи навчання і виховання довели свою ефективність, все ж вони не набули широкого розповсюдження на теренах України. Особлива цінність засадничих принципів системи М. Монтесорі, – ставлення до дитини як до неповторної, унікальної особистості, з власною траєкторією розвитку, способами і строками освоєння навколишнього світу [497]. Крім того, маніпулятивна педагогіка вимагає від педагога високого рівня особистісного, інтелектуального розвитку, знання закономірностей вікової та педагогічної психології. Тому в практиці найчастіше можна натрапити лише на елементи цієї системи.

На відміну від історичних передумов, у яких виникли та розвивалися парадигми авторитарної та маніпулятивної педагогіки, новий етап соціально-економічного, суспільно-політичного розвитку визначався об'єктивною потребою суспільства в *новій людині*, яка не тільки має знання та реалізує себе завдяки їм, а в людині інтелектуальній, з розкріпаченням від догм мисленням, яка живе у складному, суперечливому, динамічному середовищі, людині, здатній до самостійних, відповідальних дій і рішень [279].

Аналізуючи парадигму маніпулятивної педагогіки, слід зазначити актуальність її ідей для розвитку та становлення особистісної парадигми виховання. Актуальності в педагогічній практиці набули *теоретичні основи гуманної педагогіки*, постулати якої приймаються науковим співтовариством як загальні і безумовні. Результатом цього став розвиток гуманітарної методології як підґрунтя зміни освітньої парадигми.

Відтак, третя парадигма – *парадигма педагогічної підтримки* або *гуманістична* виникла у другій половині ХХ ст. як альтернатива авторитарній і, водночас, як синтез двох попередніх. В її основі лежить ідея рівноправного партнерства педагога й дитини [14;152]. А тому перехід до гуманістичної парадигми передбачає переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у контексті їхньої людинотвірної функції, а головним змістом є утвердження людини як найвищої цінності, свідомого суб'єкта своїх дій, чий вільний та всебічний розвиток є необхідною умовою суспільного поступу [279].

Отже, у центрі цієї парадигми – *особистість дитини як суб'єкт навчально-виховної діяльності й суспільних відносин*. Очевидно, що в рамках цієї парадигми діє система педагогічних відносин «суб'єкт – суб'єкт» [82]. В умовах тотальної інформатизації та глобалізації суспільного буття актуалізовано перехід від декларованого до реального забезпечення фундаментальної потреби підростаючої особистості в саморозвитку і самореалізації. Педагогічний феномен суб'єктності особистості розкрито з погляду визнання та реалізації дитиною себе як цивілізаційної цінності, стратега власної самореалізації, агента творчого впливу на середовище. Сьогодні *особистісно орієнтований підхід* проголошено провідною тенденцією розвитку педагогічної теорії і практики.

Таким чином, *сучасна освіта поступово змістила акценти в суб'єктну площину*, і в процесі ліквідації наслідків парадигми авторитарної педагогіки на перший план вийшла *Людина* як мета прогресу та епіцентр усіх педагогічних пошуків. Гуманістично-розвивальний вимір освітньої практики визначає урахування внутрішнього потенціалу особистості та створення умов, у яких вона має можливість відкривати в собі якості суб'єкта освітньо-виховного процесу [348]. Зауважимо, що організація освітньо-виховного процесу в закладах освіти на засадах «парадигми педагогічної підтримки» забезпечує не тільки особистісну орієнтацію на дитину як суб'єкта навчально-виховного процесу, але й усвідомлення педагогом своєї неоціненної ролі у формуванні цілісної особистості того, хто навчається й виховується, реалізації, незалежно від психофізіологічних особливостей, її творчого потенціалу, формування прагнення до творчої та професійної самореалізації.

Парадигма педагогічної підтримки створила фундамент для розвитку в Україні *інклюзивної освіти*. Останнім часом спостерігається активізація інклюзивної освіти та її шляхів у нашій країні, позаяк відсоток інвалідизації дітей досить високий. Важливою є співпраця різних спеціалістів для оптимального подолання соціальних та психофізичних проблем дітей.

Формування ринку високих технологій, розвиток міжнародного трансферу знань в умовах глобалізації світової економіки, суттєво вплинули на попит і пропозицію на ринку освітніх послуг, створили передумови для їх подальшого розвитку в контексті формування нового покоління людей, здатних до ефективної інноваційної професійної діяльності, опанування полікультурною компетентністю, сприйняття нового високотехнологічного суспільства [279]. Швидка зміна технологій у різних сферах професійної діяльності людини, інформатизація суспільства приводять до того, що освіта все більше стає зорієнтованою на реалізацію всесвітньої доктрини *«освіта протягом життя»*, *«освіта впродовж усієї професійної кар'єри»*.

Сьогодні набуває розвитку *інформаційно-комп'ютерна парадигма* освіти, яка є характерною ознакою третьої глобальної революції у розвитку людства: перша пов'язана з появою писемності, друга з винаходом друкарства [123]. Для вітчизняної системи освіти інформаційно-комп'ютерна парадигма достатньо нова, а тому, не має однозначного визначення. В одних випадках вона трактується як сучасна інформаційна технологія, при цьому звужується її навчальна функція, в іншому – як метод, що зменшує її можливості [279].

Спільною думкою усіх науковців і практиків є те, що її головною перевагою є широка можливість навчати на відстані великої кількості людей завдяки всесвітній мережі Інтернет, впровадження дистанційного навчання. Це, безумовно, посилює освітні можливості. Зміна парадигми освіти, перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного типу, викликає трансформацію у системі відносин не тільки у системі учень – учитель, але й у системі педагог – вихованець. Саме ця система відносин стала наріжним каменем дискусії з приводу інформаційно-комп'ютерної парадигми, оскільки в ній незначне місце відводиться педагогу [402]. Особливо ця дискусія загострилась сьогодні під час пандемії.

Відсутність емоційного контакту між педагогом і вихованцем справляє значний вплив на розвиток особистості, її індивідуальні властивості і особливості. Тому в межах інформаційно-комп'ютерної парадигми пропонується системи відносин «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт» [402]. Педагог має не лише побудувати програму індивідуального розвитку особистості дитини, а й запропонувати їй комп'ютерні програми, їх варіанти чи рівні, час навчання. Розвиток *інформаційно-комп'ютерної парадигми* спричинив новий погляд на освіту у взаємозв'язку з проблемами особистісної самореалізації людини.

Однак, сучасні інформаційні технології створили абсолютно нову ситуацію, коли дитина розвивається, діючи одночасно у двох середовищах – реальному та віртуальному, взаємодіє з ним, сприймаючи артефакти віртуального буття як реально наявні феномени [402]. Науковці звертають увагу не тільки на позитивну, а й на негативну трансформацію особистості в умовах віртуального простору, на нові можливості і небезпеки, пов'язані із комп'ютерною цивілізацією, небезпеку дегуманізуючого впливу медіа на особистість зокрема. Все частіше діти самотньо поринають у віртуальний світ, так і не зорієнтувавшись, що таке реальне життя, реальні цінності.

Віртуальний простір, на жаль, виступає потужним агентом вторинної соціалізації, виграючи конкуренцію в інститутів, які реалізують первинну соціалізацію. Унаслідок перманентної кіберсоціалізації особистості дітей, яка сьогодні спостерігається, втрачається можливість засвоєння навичок продуктивного спілкування, налагодження спілкування з навколишніми, втрачається зв'язок з реальністю, спостерігається зниження «порога чуттєвості» до психологічних та соціальних ризиків, інформаційних маніпуляцій, виробляються певні поведінкові установки, які вступають у конфлікт з реальним життям, викликаючи зміни у традиційно усталених параметрах становлення особистості дитини (див. додаток Д). Розуміння цих змін конче необхідне для правильного, адекватного моделювання освітнього простору дитини, тієї багатовимірної педагогічної реальності, у якій вона зустрічається та взаємодіє з елементами-носіями культури.

Усе частіше вчені почали виділяти новий вид залежної поведінки – «фаббінг» (анг. – phubbing, пристає до мобільних пристроїв – телефонів, планшетів, коли віртуальне спілкування стає пріоритетним порівняно з міжособистісним), яка актуалізувалась як соціальна проблема. (див. додаток Д). Особливо небезпечною втеча (самовтеча) у віртуальний комунікативний простір для дитини, яка виховується в умовах родинної депривації, стаючи найпростішим шляхом «налагодження» нормального й партнерського спілкування. Як наслідок, проявляються «деприваційні нашарування» на процес спілкування дітей-сиріт, ускладнюючи процес набуття особистістю дитини *вітагенного досвіду – досвіду виживання і пристосування до життя* [402].

Проблема перманентної кіберсоціалізації пов'язана з проблемами «булінгу», «кібербулінгу», якого зазнають часто діти-сироти, як у соціальному середовищі, так і в школі, де навчаються, якщо проживають у дитячому будинку. Це актуалізує проблему цифрової компетентності особистості, розвиток системи відносин «суб'єкт – об'єкт – суб'єкт» а, відтак, – оновлення, удосконалення традиційних підходів у вихованні дітей-сиріт, з врахуванням особливостей кіберсоціалізуючого процесу.

Дискусія навколо ціннісних орієнтирів реформування сучасної освіти відображає зіткнення чотирьох освітніх парадигм: когнітивно-інформаційної, особистісної, культурологічної, компетентнісної [878]. Кожна із них адекватно відтворює лише частину дійсності та фіксує свою увагу на тому, що вважати результатом освіти, тому гармонізація парадигм може і повинна стати основою стратегії і розвитку освіти та одночасно її стабілізуючим чинником. *Особистісна парадигма* акцентує увагу на *емоційному та соціальному розвитку особистості*, на розвитку особистості як індивідуальності у її самотності, унікальності, неповторності. Перенесення акцентів убачається у пріоритетності самовизначення та саморозвитку особистості над її інформатизацією; розумінні, усвідомленні та визначенні свого місця у світі над його освоєнням; у становленні суб'єктної позиції дитини в освітньому процесі, який має бути побудований так, щоб забезпечувати *особистісний смисл* діяльності учасників освітньо-виховного процесу, *створювати простір для прояву і розвитку їхньої*

індивідуальності, здійснення свободи вибору [408]. На нашу думку, особистісна парадигма є цілком виправданою в умовах становлення сучасного суспільства, основною вимогою якого виступає розуміння особистісного розвитку у сукупності його освітньої та творчої складової.

Згідно основних постулатів особистісної парадигми освіти, провідним чинником визначення напряму реалізації дій людини є її внутрішні сили. Тільки завдяки нескінченності, складності особистісного потенціалу, людина може протиставити себе зовнішньому тиску і сконструювати новий, релевантний суб'єктивним цінностям порядок. Головним чинником, який актуалізує нескінченну складність потенціалу людини є її постійна взаємодія зі світом. Саме вона вимагає постійного та послідовного розгортання нескінченної складності людини не лише в синергетичному сенсі, а й у більш традиційній багатозначності, поліваріативності.

Проблема впровадження особистісно орієнтованого підходу у практику виховання дітей-сиріт стала предметом багатьох дослідників: Л. Канішевська [271], О. Квас [287], О. Платонова [587], Н. Султанова [748], Л. Цибулько [832] та ін. У сучасному світі кожна дитина повинна мати шанс і на фізичний, і на духовний розвиток. Для цього необхідна зміна нашого ставлення до дитини – повне сприйняття її як особистості, яка має власну гідність. Аналіз наукових праць А. Бондаря [84], А. Капської [273], О. Кузьміної [358], І. Пєша [581], Л. Штефан [860] та ін., дає змогу констатувати, що у вітчизняній історії педагогіки простежується динаміка ставлення суспільства до дітей-сиріт від позбавлення від них, у прямому розумінні, та утримання в закритих інтернатних закладах до усиновлення й опіки в прийомних сім'ях, будинках сімейного типу тощо.

Сьогодні вектор державної опіки та виховання дітей-сиріт спрямований на деінституалізацію і децентралізацію у гуманістичному напрямі індивідуалізації освітньо-виховного процесу, трансформацію системи інституційного догляду та виховання дітей з урахуванням пріоритетності особистісного розвитку дитини й забезпечення для цього відповідних умов, створення дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей [408; 446; 448; 449].

Демократизація та гуманізація процесів опіки й виховання дітей-сиріт вимагають пошуку більш ефективних методів і засобів педагогічної взаємодії, за допомогою яких можна організувати самопізнання, самоствердження, самореалізацію вихованців, перегляду «реактуалізації педагогічних надбань із досвіду застосування продуктивних виховних інструментів» [748, с. 28]. Залишаються не врегульованими суперечності між потребою в професійних фахівцях, готових до інноваційної опікунсько-виховної діяльності, та недостатністю теоретико-методологічного обґрунтування й методичного забезпечення такої підготовки з урахуванням теоретичних положень особистісної парадигми виховання.

Аналіз вищенаведених наукових досліджень дає підстави виокремити основні тенденції розвитку особистісної парадигми виховання дітей-сиріт у контексті сучасних соціальних змін: 1) зміна уявлення про дитину як цінність і мету виховання, пріоритетність цінностей особистості, модернізації в освіті, реформування системи виховання на основі філософії «дитиноцентризму»; 2) зміщення акцентів соціально-педагогічних відносин на суб'єктність особистості, ефективність її самореалізації; 3) тенденція до усвідомлення сиріт як особливої соціально-демографічної групи дітей; 4) глобалізація, інформатизація сучасного світу, яка впливає на освітні процеси, й виховання дітей-сиріт зокрема.

Підсумовуючи, наголосимо на таких твердженнях: 1) особистісна парадигма є домінантною, основним імперативом, в умовах становлення сучасного суспільства, основною вимогою якого виступає розуміння особистісного розвитку у сукупності його освітньої та творчої складової; 2) проблема удосконалення традиційних підходів у вихованні особистості дитини-сироти потребує оновлення традиційних теоретико-методологічних засад виховання дітей-сиріт, з врахуванням соціальних змін сучасного суспільства, врахування особливостей кіберсоціалізуючого процесу; 4) особистісна парадигма виховання дітей-сиріт, як основний імператив, не просто декларує, а утверджує дитину як найвищу цінність життя, передбачає визнання її індивідуальності, самобутності, самоцінності. Вихованець розглядається як особистість, яка сама може вибирати такий шлях освіти, який допоможе їй досягнути найкращих результатів. Головне завдання виховання при цьому підході – допомогти

дитині-сироті якомога ефективніше взаємодіяти з навколишнім світом, створити оптимальний освітній простір для засвоєння нею вітагенного досвіду [446; 448; 449]..

Нинішні вихованці виразно реагують на загострення їхніх життєвих проблем, що призводить до соціальної дезадаптації у значної частини молодого покоління. У цих умовах зростає, по-перше, потреба у перегляді усталеної психолого-педагогічної підтримки: вона має бути більш диференційованою, інтенсивнішою, цілеспрямованішою. По-друге, на перший план у процесі виховання повинно виступити оволодіння зростаючою особистістю смислами життя, а не традиційне засвоєння вузько спрямованих норм і способів поведінки для певних видів діяльності. На часі також розв'язання актуальних проблем її особистісного, культурного, духовно-морального самовизначення на ідеях гуманізму. Виховання, що увібрало в себе ці ідеї, створює нову психолого-педагогічну дійсність, за якої глибинне проникнення у Я вихованця виступає внутрішнім простором для розгортання процесів самопізнання й самоперетворення за мірою загальнолюдських і національних цінностей. З утвердженням гуманістично орієнтованої розвивальної моделі, яка набуває пріоритетності у створенні виховних технологій, реальністю стає вирішення проблеми *захисної функції виховання* стосовно особистості.

1.4. Опікунсько-виховна діяльність як соціально-педагогічне явище

Проблема виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми тісно пов'язана з проблемою опіки дітей, які з певних причин залишилися без піклування батьків та виховуються у державних закладах опіки. Важливими завданнями нашого дослідження вбачаємо не лише наукове обґрунтування виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми на основі освітньо-виховних концепцій та соціогенетичних дискурсів, а й переосмислення удосконалення термінології, усвідомлення її сутності майбутніми педагогами в процесі фахової підготовки, впровадження у практику опіки і виховання дітей-сиріт. Тому в контексті нашого дослідження доцільним вважаємо уточнення дефініцій «опіка» та «опікунсько-

виховна діяльність», позаяк в українській педагогічній науці ці поняття не належить до чітко обґрунтованих і визначених.

В Україні тематика опікунсько-виховної діяльності починає активно розвиватися, зокрема, шляхом видання перекладних іншомовних праць із цієї тематики таких відомих дослідниць, як С. Бадора [30], Д. Мажец [458] та ін., підготовки окремих статей і монографій [277; 309, с. 39–47; 363, с. 19–38], а також дисертацій, які стосуються історико-педагогічного контексту дослідження опікунсько-виховної діяльності чи методичних аспектів виховної роботи педагогів дитячих будинків, інтернатних установ, проблематики створення прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу й інших форм позаінституційної опіки.

Дефініцію «опікунське виховання» розглядає опікунська педагогіка – «наука про міжлюдську опіку (особливо над дітьми), про її різноманітні виховні аспекти та про опікунські властивості виховання. Її змістовими складовими є теорія міжлюдської опіки; теорія виховання за допомогою опіки; теорія опікунського виховання» [363, с. 26].

Одним із завдань опікунської педагогіки є підготовка фахівців для широкого спектру різних опікунських інституцій, які працюють з вибраною категорією осіб (наприклад діти). Ці інституції – сиротинці, дитячі будинки сімейного типу, «дитячі села», притулки для дітей з проявами девіантної поведінки дитячі госпіси тощо – відображають багатство форм надання опікунсько-виховних послуг для дітей, які мають різні потреби, а тому вимагають різних видів опіки, що відображає «горизонталь» опікунської діяльності [794].

Зацікавленість у контексті досліджуваної проблематики становлять наукові доробки польських дослідників у сфері опіки та виховання дітей-сиріт. У психолого-педагогічних дослідженнях у понятті «опіка» виокремлюють, по-перше, умови, а відтак і дії, спрямовані на дітей та молодь. Зокрема, М. Якубовський тлумачить опіку як сукупність оптимальних умов, обов'язків і дій, які сприяють ефективному розвитку дітей і молоді [909, с. 21]. Опікунська діяльність не обмежується лише забезпеченням матеріальними благами, але й включає у себе *психологічно-емоційну допомогу*. Зокрема, під опікою Я. Мацяшкова розуміє створення сприятливих умов

для існування і розвитку дитини, *усестороннє формування її особистості*, а метою опікунської діяльності як сукупності спеціальних завдань і дій, визначає забезпечення умов цього розвитку. *Опіка та виховання настільки взаємопов'язані, що можна говорити тільки про опікунсько-виховну діяльність* [905, с. 203].

Історико-педагогічні аспекти опіки стали предметом наукових розвідок Р. Волянюк [146], Т. Завгородня [228], О. Карпенко [279], З. Нагачевська [510], І. Плугатор [589], Б. Ступарик [547], Л. Фуштей [817] та ін. Ученими проаналізовано феномен соціального сирітства, форми й методи опіки над дітьми у період трансформації суспільного устрою. Тлумачення поняття «опіка» є багатоаспектним поліфункціональним терміном, який у кінці ХХ – початку ХХІ ст. переосмислюється й уточнюється як у вітчизняній, так і зарубіжній педагогічній науці [589].

Окремі аспекти опіки аналізуються у дисертаціях: Н. Д'ячкова «Опіка як спосіб охорони майнових прав фізичних осіб» (2006), Д. Прутян «Опіка за римським приватним правом та сучасним цивільним законодавством України» (2007), С. Морозова «Правове регулювання опіки та піклування за цивільним законодавством України» (2011), Н. Рудий «Інститут опіки і піклування в Україні: історико-правове дослідження» (2011), О. Карпенко «Розвиток опіки над дітьми у педагогічній теорії та практиці Польщі (ХХ – початок ХХІ ст.)» (2018), О. Кравченко «Опіка над дітьми на українських землях у складі Російської імперії наприкінці ХVІІІ – на початку ХХ ст.» (2019). У наукових дослідженнях представлено розмаїття, а часом і суперечливість між дефініціями і поняттями «опіка», «опікунська діяльність», «опікунсько-виховна діяльність».

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі активно вивчаються різні напрями соціально-педагогічної діяльності, та поняття «опікунсько-виховна діяльність» серед них трапляється не часто. Прийняття і введення до обігу поняття «опікунсько-виховна діяльність», це актуальне питання сьогодення [446].

Дослідження проблем опіки та виховання дітей-сиріт займає місце на стику декількох наук – теорії та методики виховання, історії педагогіки, соціології, соціальної педагогіки, психології, філософії, правознавства. Поки що немає єдиної думки щодо питання, хто з дітей має бути охоплений опікою. Окремі дослідники

(Т. Завгородня [228], Н. Лисенко [547], М. Стельмахович [742], Б. Ступарик [547], М. Чепіль [843] та ін.) стверджують, що опікою мають бути охоплені всі діти, натомість інші (І. Зверєва [248], О. Коваленко [306], С. Когут [309] та ін.) виокремлюють лише дітей, позбавлених природного опікунського середовища, або недієздатних.

Поняття «опіка» по-різному трактується у науковій літературі. Частина авторів звужують це поняття винятково до системи матеріальної допомоги. Інші розглядають його в широкому контексті і вважають, що опіка не лише надає потрібні засоби, але також бере на себе відповідальність за долю підопічного, керуючи використанням цих засобів. Зауважимо, що поняття «опіка» й «турбота» а також їхніх корелятив, таких як «доглядати» та «опікуватися», які використовуються у повсякденному вжитку, слід відрізняти від професійних термінів з теорії опіки.

З найдавніших часів суспільство намагалося протидіяти сирітству, керуючись релігійними та гуманістичними мотивами, домінувала така форма опіки, як благодійність. Упродовж віків поняття «опіка» змінювалося, набувало різного змісту (турбота, догляд, покровительство, піклування, заступництво, доброзичливе ставлення тощо).

У різні історичні періоди розвитку педагогічної теорії і практики сприяли відомі освітні, громадські, культурні діячі, громадські товариства, державні структури. Традиції гуманного, бережного ставлення до немічних, обездолених людей, а особливо до дітей як найбільш беззахисних серед них завжди були притаманні культурі українського народу. Опіка розглядалася як суспільне явище, мала благодійний характер. Так І. Бартошевський називав вихованням «тую опіку і поміч, яку люди дорослі жертвувати мають для чоловіка ще не розвиненого щодо заспокоєння його як *тілесних як і духовних потреб, щоби його вроджені сили духовні і тілесні відповідно до свого призначення розвиватися могли*» [40].

Починаючи з кінця ХХ ст. теорія опіки з'явилася головним чином у психології та філософії. Опіка, описана як турбота про когось, вимагає прямої відповідальності – уваги до висловлених іншою особою потреб. Дослідниця І. Murdoch *ставила уважність та чуйність у центрі морального життя*. Під уважністю І. Murdoch

розуміє: справедливий та люблячий погляд, спрямований на індивідуальну реальність» [907, р. 34]. Але слід зауважити, що опіка в жодному випадку не зводиться до стимулювання теплих почуттів. Турботливість передбачає компетенцію педагога, вимагає дієвих відповідей на широкий спектр висловлених дітьми потреб [919].

У сфері освіти етика опіки має прямий вплив на моральне виховання. С. Gilligan висунула теорію морального розвитку, «нормативно-емпатійного» базису особистості, застосувавши гендерний підхід, де у центрі стоять, турботливість та відповідальність. Описуючи структуру морального виховання N. Noddings виокремлює чотири компоненти: *моделювання, діалог, практика та підтвердження* [908, р. 43]. Серед них педагоги й критики детально оцінили передусім *діалог та практику*. Осмислення розвитку моралі, яка базується на відносинах та відповідальності, запропоноване С. Gilligan викликало дискусію щодо теорії когнітивного розвитку особистості L. Kohlberga (1981) [902].

Модель морального виховання в опіці з її наголосом на діалог, увага до висловлених потреб і участь школярів, які повинні навчитися поводитися зі своєю моральністю, на думку О. Карпенко, має розбіжності з програмами формування характеру, за якими потрібно навчати особливих чеснот та відповідати на похідні потреби. Ця різниця подібна до суперечностей між опікою чеснот та опікою відносин [279]. Відтак, *етика опіки тісно пов'язана з соціальним вихованням*.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять трактування опіки у філософських гуманістичних концепціях. Опіка – сфера взаємодії, діалогу. Діалог – це взаємна відкритість, власне прийняття іншої особи як автономного існування і її безумовна акцептація як єдиної і неповторної. Зокрема, з погляду М. Бубера, кожне правдиве життя людини полягає у зустрічі з іншою. Розглядаючи зустріч як фундаментальну категорію для філософії діалогу філософ визначає «дозволь бути іншому» [891, s. 9].

У наукових дослідження з теорії і практики опікунства здійснені спроби класифікувати види та форми опіки й опікунської діяльності (див додаток Д), яка може мати *превентивний характер* і стосується індивідів, котрі функціонують у

межах психофізіологічної норми, а також, *корекційно-компенсаційний*, стосовно дітей з проявами девіантної поведінки.

Ефективність опікунсько-виховної діяльності залежатиме від того, хто є суб'єктом цього процесу (опікунсько-виховна установа, соціальна інституція, найближчі родичі, приватна доглядальниця чи професіонал). В останньому випадку, коли опікунсько-виховну діяльність здійснює професійно підготовлена особа, *якість опіки буде залежати як від професійних знань, умінь, навичок, компетенцій, так і від людських якостей – цінностей, соціально значущих рис (доброта, гуманізм, справедливість, милосердя) і інших якостей та властивостей особистості (емпатія, загальний рівень культури)*. Відтак, актуалізується проблема удосконалення підготовки фахівців опікунсько-виховної діяльності.

У визначенні поняття «опіка» можна виділяють кілька підходів. Перший, юридично-педагогічний: «Опіка (піклування) – особлива форма державної турботи про неповнолітніх дітей, що залишилися без піклування батьків» (див. додаток Д). Опіка й піклування – це способи заповнення дієздатності, захисту прав та інтересів і виховання неповнолітніх дітей, що залишилися без піклування батьків [707].

Другий, *етимологічний підхід* – заступництво, догляд, турбота, піклування, покровительство, патерналізм. Традиції гуманного, бережного ставлення до немічних, обездолених людей, а особливо до дітей як найбільш беззахисних завжди були притаманні українській культурі у різні історичні періоди розвитку. Проте опіка мала в основному громадський характер і була по суті громадською соціальною допомогою, пов'язаною з благодійністю.

Благодійність трактують як «добровільну безкорисливу пожертву фізичних або юридичних осіб у вигляді матеріальної, фінансової, організаційної чи іншої допомоги» [119, с. 86]. Зауважимо, що дослідниця Н. Сейко, характеризуючи розвиток благодійності (доброчинність, добродійність, філантропія) у сфері української освіти XVIII – початку XX ст., *виокремлює соціокультурну місію благодійності* цього періоду, яка була спрямована на усунення причин *соціальної незахищеності*, а не її наслідків [679, с. 62–63].

Наголосимо, що опіка також в українській культурі пов'язана із релігійними віруваннями, заступництвом Матері Божої, яка здавен-давен була «опікункою українського народу». Так, поширеним в українській традиції є побажання близьким людям «перебувати під Божою опікою», «заступництва Матері Божої» просять у молитвах.

Третій, *соціально-педагогічний*, який з позицій сьогодення у широкому розумінні Т. Завгородня, Н. Лисенко, Д.-К. Мажец, Б. Ступарик, М. Чепіль трактують як «сукупність зусиль, обов'язків і дій, здійснюваних для того, щоб, зробити ці умови оптимальними, використати їх доцільно для щонайповнішого розвитку дітей і молоді» [547]. У посібнику «Соціальна педагогіка» Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебнік «опіку і піклування» розглядають як вид соціальних послуг [307, с. 23].

Дослідниця О. Карпенко розглядає дефініцію «опіка над дітьми» у *широкому та вузькому значеннях*, уточнюючи зміст теоретичного конструкту «розвиток опіки над дітьми» як історико-педагогічного феномена [277].

Поняття «опіка», згідно Л. Фуштей, вживається у таких основних значеннях: 1) як основа утворення родинних взаємин у ситуації; 2) як діяльність родичів; 3) як діяльність окремих груп осіб, що представляють різні інституційні форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (дитячі будинки, притулки, інтернатні заклади) [816, с. 15–19].

Так чи інакше опіка та виховання здійснюється у сфері діяльності та взаємодії діалогу, тому доцільним вважаємо доповнити проаналізовані вище підходи та виокремити *філософсько-психологічний підхід*, в основі, якого лежить вищерозглянута, філософська гуманістична концепція М. Бубера. Прийняття опікуном-вихователем особистих (Я-ТИ) у стосунках з іншою людиною, яким є підопічний, вихованець, дає можливість зрозуміти: ким є Я, ким для мене є Інший (Ти) і що відбувається між Я і Ти в процесі опіки і виховання [891, с. 9].

Відтак, *опіка*, на наше переконання, має передусім задовольняти не тільки потреби дитини задля збереження її життя, зміцнення її фізичного і психічного здоров'я, створення належних умов для її нормального розвитку, соціалізації та

соціальної адаптації, а й передбачає *взаємодію, діалог, прийняття людини як особистості як автономного існування, як єдиної і неповторної цінності*.

Враховуючи основний зміст концепту «виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми» та спорідненість цілей опіки та виховання, логічно впливає необхідність паралельного використання цих термінів у педагогічному процесі, а відтак – доцільність і обґрунтованість дефінітивної конструкції «опікунсько-виховна діяльність». Паралельність впливу опіки і виховання на підопічного, спорідненість цілей та важливість результатів їхньої спільної дії для формування особистості приводять до тісної інтеграції форм і методів педагогічної взаємодії між підопічним і опікуном, вихователем і вихованцем. Це, зі свого боку сприяє підсиленню ефектів опікунських і виховних дій. З огляду на це вважаємо за доцільне використовувати термін «*опікунсько-виховна діяльність*».

Аналіз вищезначених наукових студій дає підстави розглядати «опікунсько-виховну діяльність» у *широкому* значенні – як взаємодія системи органів державного управління, Центрів надання соціальних послуг у об'єднаних територіальних громадах, закладів освіти, родини, прийомної сім'ї, опікунсько-виховних установ спрямовану на створення необхідних умов для задоволення потреб дітей у гармонійному, всебічному розвитку, підготовки їх до майбутнього життя. У *вужькому* значенні – це діяльність дорослих, (взаємодія дорослого та дитини-сироти), спрямована на задоволення базових потреб дітей, які опинилися у скрутній життєвій ситуації, соціальної підтримки, створення психолого-педагогічних умов для формування особистості, активізації її особистісних ресурсів, успішної соціалізації.

Осмислення феномену *опікунсько-виховної діяльності*, на нашу думку, має спиратися на чітке та ясне розуміння сутнісних характеристик і змісту цього феномена, тому доцільним вважаємо розгляд сутнісних характеристик опікунсько-виховної діяльності, позаяк вона виступає фундаментом, на якому будується особистісна парадигма виховання дітей-сиріт.

Зауважимо, що для формулювання сутності будь-якого наукового феномена дослідники часто виділяють його з низки однорідних, близьких за значенням понять,

щоб показати його специфіку, обґрунтувати його право на існування як окремої категоріальної одиниці.

Аналіз наукових досліджень [61; 83; 139, с. 25–31; 263] дозволив встановити, що поняття «опікунсько-виховна діяльність» найтісніше пов'язане з «соціально-педагогічною діяльністю», а отже з такими поняттями як «соціальна робота», «соціально-педагогічна робота» (див. додаток Д). Для виявлення сутності опікунсько-виховної діяльності варто враховувати трактування терміну «діяльність», яке широко тлумачиться у філософії, соціології та психології (див. додаток Д) [170; 726, с. 44; 809, с. 58; 847, с. 41]

Аналіз наукових студій В. Андрущенко [735], А. Горілий [175], О. Карпенко [278], І. Зверева [730] та ін. свідчить, що спільною думкою вчених є твердження, що соціальна робота реалізується на різних рівнях розвитку суспільства: *макрорівні, мезорівні і мікрорівні* [730, с. 176–177] та розглядається як різновид *людської діяльності*, мета якої полягає в оптимізації здійснення суб'єктивної ролі людей у різних сферах життя суспільства у процесі життєзабезпечення і діяльного існування особистості, сімей, соціальних груп (а діти-сироти є одними з них) у суспільстві. Поняття «соціально-педагогічна робота» та «соціально-педагогічна діяльність» хоча і близькі за змістом, але не тотожні.

За О. Безпалько, поняття «соціально-педагогічна робота» характеризує соціально-педагогічну діяльність у площині безпосередньої соціальної практики в чітко окреслених умовах (освітньому закладі, реабілітаційному центрі, притулку, громаді тощо) [731, с. 266–267].

У нашому випадку соціально-педагогічна діяльність здійснюється в державному закладі опіки, а об'єктом впливу виступають вихованці, діти-сироти. Тому на нашу думку, «опікунсько-виховна діяльність» чіткіше конкретизує суть соціально-педагогічної діяльності в умовах інтернатних закладів опіки, а тому розглядаємо її як вид соціально-педагогічної діяльності, яка здійснюється в інтернатних закладах освіти, дитячих будинках.

Предметом соціально-педагогічної діяльності є людина, яка опинилася у складній ситуації взаємодії зі своїм соціальним оточенням (іншими людьми,

соціальними інститутами, системою цінностей тощо) [502]. Конкретизуючи вищезазначене, зауважимо, що, на нашу думку, *предметом опікунсько-виховної діяльності* є дитина-сирота, яка опинилась у ситуації (поза родиною) у інституційному закладі опіки.

Зокрема, нам імпонує позиція дослідників, згідно з якою соціально-педагогічна діяльність розглядається як процес, що має певний напрям, зміст та механізми його реалізації. Такий підхід автори визначають як процесуально-змістовий і вважають соціально-педагогічну діяльність технологічною, яка втілює *загальну гуманну спрямованість і гуманітарний зміст діяльності* [738, с. 56]. Тому *опікунсько-виховну діяльність вважаємо технологічною*, яка передбачає локалізацію технологій виховної роботи з дітьми-сиротами, які враховують специфіку цієї категорії дітей.

Аналіз наукових джерел [502; 613; 705; 706; 732] дав змогу встановити, що основними змістовими аспектами соціально-педагогічної діяльності дослідники виділяють *соціальне виховання, навчання та освіти*. Інтегрованим результатом соціального виховання, навчання, освіти як компонентів соціально-педагогічної діяльності є *соціальність особистості* [728, с. 59] (див. додаток Д).

Грунтуючись на теоретичний доробок О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, Л. Мардахаєва, Р. Овчарової, А. Рижанової, С. Харченка, Л. Цибулько [502; 613, с. 15–16; 705, с. 139–140; 728, с. 59; 733], сутність *соціально-педагогічної діяльності* розуміємо як різновид професійної діяльності, спрямованої на реалізацію завдань соціального виховання, соціального навчання і соціальної освіти, створення сприятливих умов для соціалізації, соціального розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності [446; 502]. Таким чином, соціально-педагогічна діяльність передовсім професійна діяльність соціального педагога, яка охоплює широкий спектр соціально-педагогічних проблем. *Опікунсько-виховна діяльність конкретизує цей спектр до проблем опіки та виховання дітей-сиріт*.

Враховуючи вищезазначене, вважаємо доцільним за метрологічний орієнтир обрати дефініцію запропоновану дослідницею С. Когут, яка вважає що: «Опікунсько-виховна діяльність є складовою соціально-педагогічної діяльності, і це саме той вид

діяльності, який реалізує соціальний педагог у закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Зміст такої діяльності наповнений особливим контекстом – це прийняття дитини у заклад, супровід дитини у закладі, допомога і сприяння соціалізації поза навчально-виховним закладом, створення оптимальних психолого-педагогічних умов для формування особистості» [309, с.41]. Отже, дефініція «опікунсько-виховна діяльність» розглядається у контексті інституційної опіки дітей-сиріт.

Але опікунсько-виховна діяльність, на нашу думку є складовою діяльності не тільки соціального педагога, але й психолога та вихователів у закладах для дітей-сиріт. *Об'єктом* опікунсько-виховної діяльності виступають вихованці державних закладів опіки, діти-сироти. Безпосередніми *суб'єктами*, що здійснюють соціально-педагогічну роботу з ними, виступають: соціальний педагог та (або) педагогічний персонал державного закладу опіки, що безпосередньо виконує опікунсько-виховні функції, – заступники директора з виховної роботи, психологи, вихователі, вчителі-предметники (школа-інтернат), керівники гуртків і секцій, а також представники інших державних і недержавних організацій, що виступають соціальними партнерами: органи місцевої законодавчої та виконавчої влади; центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; соціально-реабілітаційні центри; ювенальна поліція; соціальна служба у справах дітей та молоді; центри зайнятості; органи праці та соціального захисту населення; громадські та релігійні організації; підприємства й установи; окремі фізичні особи (прийомні батьки, опікуни, соціальні працівники, волонтери та ін.) [446]. При цьому зазначимо, що опікунсько-виховну діяльність з дітьми-сиротами мають ініціювати і координувати соціальні педагоги.

Отже, *опікунсько-виховна діяльність* тлумачиться нами як цілеспрямований, належно спланований комплекс дій та відповідно організована суб'єкт-суб'єктна взаємодія (соціального педагога, психолога, вихователів) та дитини-сироти, створення умов, які забезпечують її основні вітальні потреби, всебічний розвиток особистості, певні потреби нормалізації її психічного стану і соціальної ситуації, сприяння налагодженню стосунків з оточенням, соціалізації, соціальної реадаптації й реінтеграції в соціумі. Опікунсько-виховна діяльність має базуватися на принципах

актуалізації особистісного ресурсу дітей-сиріт, соціальної підтримки та створенні оптимальних умов для їх емоційного й соціального розвитку [397; 405; 446; 449].

Важливо зазначити, що опікунсько-виховна діяльність вимагає комплексного підходу, спрямованості на задоволення потреб дитини, забезпечення її психологічного комфорту, розвиток активності, творчості, відповідальності за виконання дій, уміння самостійно приймати рішення, знайти своє місце у житті та жити у злагоді із самою собою та навколишнім світом [446]. Важливо, щоб опікунсько-виховна діяльність здійснювалась професійно-компетентними фахівцями, які мають знання теоретико-методологічних основ для розуміння загальних закономірностей, принципів, особливостей, форм і методів опікунсько-виховної діяльності як надзвичайно важливого соціально-педагогічного процесу. Актуальною проблемою залишається підготовка майбутніх педагогів, до реалізації опікунсько-виховної діяльності у різних типах освітніх закладів, соціальних службах. Важливість розв'язання цієї проблеми особливо загострюється, у зв'язку з сучасними процесами деінституалізації, децентралізації влади, утворення ОТГ.

Таким чином, нами послідовно було створено підґрунтя для досягнення основної мети цього підрозділу – визначення сутності і змісту виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми на сучасному етапі розвитку України. Перед нами стоїть завдання виокремити концептуальні основи виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми виховання у вітчизняній педагогічній науці, наповнити її конкретним змістом. Зауважимо, що виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми розглядаємо в ракурсі інституційної опіки, однак основні специфічні принципи, методи, завдання та форми виховання є, на нашу думку, дієвими і можуть використовуватись в альтернативних формах життєстрою дітей-сиріт, у прийомних сім'ях.

Висновки до першого розділу

Проблема сирітства сьогодні є не тільки актуальною проблемою українського суспільства, а й гострим дискусійним питанням у цілому світі. Аналіз релевантних наукових джерел та нормативно-правових документів засвідчив, що оновлення традиційних теоретико-методологічних засад, концептуально-методологічних підходів до виховання дітей-сиріт з урахуванням дитиноцентрованої спрямованості сучасної освіти, залишається й надалі значущою соціально-педагогічною проблемою та не втрачає своєї гостроти.

Визначення теоретичних основ розробки сучасних моделей виховання особистості дитини-сироти в умовах диверсифікації освітньо-виховного простору в Україні передбачає переосмислення історико-педагогічного досвіду становлення теоретико-методологічних засад педагогічної науки, зокрема особистісної парадигми виховання, яка виступає домінантою модернізації педагогічного процесу, своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам саморозвитку і самоактуалізації духовного начала людини в сучасній ситуації швидких соціальних змін.

Незважаючи на численні ґрунтовні напрацювання науковців, констатуємо відсутність системного, цілісного дослідження, у якому комплексно розкривалися б шляхи становлення та реалізації в Україні виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

З огляду на концептуальні основи методології дослідження визначено, теоретично обґрунтовано та розкрито зміст наукових підходів до виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми (антропологічного, гуманітарного, гуманістичного, особистісно-орієнтованого, суб'єктного, аксіологічного, парадигмального, діяльнісного, середовищного, системного, акмеологічного, праксеологічного).

На основі студіювання провідних положень особистісної освітньої парадигми обґрунтованих у наукових студіях відомих педагогів та психологів увиразнено теоретико-методологічні основи особистісної парадигми виховання, досліджено наявні трактування основних термінів поняттєво-категоріального апарату виховання

дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: «виховання», «парадигма виховання», «особистісна парадигма», «діти-сироти», «сирітство», та їх похідні дефініції.

У центрі особистісно-орієнтованої педагогіки – особистість дитини, її самобутність, самоцінність. Суттєвою характеристикою гуманістичного особистісно орієнтованого виховання є його реалізація як суб'єкт-суб'єктної взаємодії (реципрокності, гармонійності) між учасниками, у якій педагог виступає передусім фасилітатором особистісного зростання дітей.

Запропоновано авторське визначення концепту «виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми», яке розглядається як цілеспрямований свідомо здійснюваний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та вихованця, спрямований на створення соціокультурного середовища для самоорганізації особистості дитини засобами внутрішніх ресурсів гармонійного саморозвитку і самостановлення особистості як суб'єкта активної діяльності та суспільних відносин, що потребує певної зовнішньої ініціації, допомоги дитині-сироті якомога ефективніше взаємодіяти з навколишнім світом, оптимального простору для засвоєння вітагенного досвіду.

З'ясовано, що виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми – складний діалектичний процес, у якому відображено особливості розвитку теорії виховання і опікунсько-виховної практики, проаналізовано його як педагогічну категорію і багатоаспектний феномен у кількох вимірах: суспільно-політичному, соціокультурному, теоретичному, технологічному, інституційному, як соціально-педагогічний феномен (опікунсько-виховна діяльність) в умовах закладів інституційного догляду та виховання дітей.

У межах дослідження здійснено аналіз теоретико-методологічних положень особистісної парадигми виховання дітей-сиріт та виокремлено основні тенденції її розвитку в контексті сучасних соціальних змін. Наголошено, що соціалізація, виховання та розвиток – це діалектично взаємопов'язані процеси, які взаємно зумовлюють і доповнюють один одного. Відсутність сім'ї як провідного мікрофактора виховання та соціалізації дитини, зростання в інтернатному закладі освіти накладає відбиток на її особистісний та психічний розвиток, який відбувається шляхом

деприваційної ретардації. Виокремлено основні фактори, що зумовлюють особливості деприваційних уражень особистості дитини-сироти, а відтак специфіку їх опіки та виховання. З утвердженням гуманістично орієнтованої розвивальної моделі, яка набуває пріоритетності у створенні виховних технологій, реальністю стає вирішення проблеми захисної функції виховання стосовно особистості.

Конкретизовано поняття «опікунсько-виховна діяльність», запропоновано його авторське визначення й проаналізовано основні підходи до визначення його сутності в умовах сьогодення. З'ясовано, що опікунсько-виховна діяльність є технологічною, передбачає локалізацію технологій виховної роботи з дітьми-сиротами, що враховують специфіку цієї категорії дітей та становлять складову діяльності не тільки соціального педагога, але й психолога і вихователів у закладах інституційного догляду та виховання дітей, учасників мультидисциплінарної команди у ОТГ. А отже, повинна здійснюватися професійно-компетентними фахівцями, які мають знання теоретико-методологічних основ, загальних закономірностей, принципів, особливостей, форм і методів опікунсько-виховної діяльності як надзвичайно важливого соціально-педагогічного процесу.

Результати досліджень, відображених у першому розділі, опубліковані у наукових працях автора: [397; 398; 405; 408; 410; 436; 437; 438; 442; 446; 447; 449; 457; 452; 903].

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ

2.1. Міждисциплінарний підхід до виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми

Дослідження теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми потребує конкретизації її концептуальних основ. Змістово-порівняльний аналіз виникнення й розвитку наукових концепцій виховання особистості у XX ст. приводить нас до висновку, що мета особистісної парадигми виховання й конструктивні принципи, що визначають базисні поняття-концепти та схеми міркувань, формують фундаментальні інноваційні ідеї пардигми виховання і є визначальним критерієм її оцінки.

Аналіз наукових джерел щодо сутності концепції як однієї з вищих форм наукового знання, методологічних аспектів побудови педагогічних концепцій, специфіки наукового пізнання в соціокультурному вимірі, сучасної епістемології, методолого-теоретичних основ структуризації педагогічного знання, методологічної рефлексії історико-педагогічного процесу XX ст., уможливив виокремити структурні компоненти концепції виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Рефлексивно-кумулятивний компонент передбачає історико-генетичний, методолого-теоретичний аналіз проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної пардигми; передумови й джерела розробки концепції, сукупність первинних припущень, що описують особистісну парадигму виховання; методологічні підходи, які змістовно відображують і координують різні рівні методологічної рефлексії процесу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної пардигми й виконують науково-світоглядну, концептуальну і технологічну функції. Рефлексивно-кумулятивний компонент передбачає обґрунтування ідеєгенези виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми крізь призму філософсько-освітньої та соціологічної думки початку XX століття, дитиноцентричного, соціально-

особистісного, гуманного, особистісно-орієнтованого підходів та з'ясування її ключових тенденцій розвитку.

Методологічний компонент як ґносеологічна цілісність об'єднує дослідницькі установки та засоби вивчення об'єктів у структурі історико-педагогічної дійсності, тому логіко-методологічний аналіз відповідності методологічного підходу парадигмі виховання (у нашому дослідженні особистісний підхід) дає змогу аналізувати педагогічну думку як історично заданий, рефлексивний елемент людської культури, що безперервно функціонує.

Змістово-еволюційний компонент, ядро якого складають інноваційні ідеї, які зумовлюють цілісне розуміння й інтерпретацію виховного процесу дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; розкривають його сутність, структурно-змістові особливості, механізми та загальні правила цілеспрямованого здійснення, організації і перетворення, а також відображають основоположний задум особистісної парадигми виховання, що детермінується характерологічними рисами наукової прогностичної діяльності авторів, а саме – світоглядними, аксіологічними, методологічно-теоретичними, емпіричними професійно-діяльнісними установками.

Базисно-прогностичний компонент, що містить вихідні конструктивні принципи, які визначають логіку й напрями науково-дослідницької і практичної інноваційної педагогічної діяльності з метою розв'язання проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; стратегії виховання як вищий рівень перспективної теоретичної розробки головних напрямів опікунсько-виховної діяльності, визначення людських детермінант (ціннісних орієнтацій) життєтворчості та реалізацію методологічної установки на практичну реконструкцію виховання дітей-сиріт; основні теоретичні концептуальні положення щодо змісту виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, оптимальних форм і методів його функціонування; поняття, які розкривають зміст і значення базових концептів, цілісність і своєрідність особистісної парадигми виховання дітей-сиріт.

Системно-організаційний компонент, що розкриває впорядковані взаємопов'язані технологічні механізми (технології виховання) забезпечення реалізації виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми й передбачає

послідовне та поетапне втілення їх у практичній виховній діяльності, що надає їй стійкості і стабільності.

Таким чином, ієрархічна структура особистісної парадигми виховання дітей-сиріт розкриває логіку побудови її змісту від історико-генетичного науково-теоретичного аналізу проблем у вихованні дітей-сиріт, рефлексії педагогічної дійсності до формулювання фундаментальних інноваційних ідей, базових принципів, теоретичних положень і механізмів реалізації в умовах динамічного розвитку сучасного суспільства.

Випрацювання основних концептуальних засад організації виховного процесу дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми неможливе без опори на психологічне знання. Воно уможливорює розкриття закономірності суспільних відносин, внутрішніх механізмів засвоєння соціокультурного досвіду та пов'язаних із цим змін в особистісному розвитку суб'єктів вихованого процесу, забезпечення оптимального розвивального ефекту педагогічних впливів, наближення виховного процесу до індивідуальних особливостей дітей-сиріт і педагогів, створення сприятливих умов для розкриття їхнього особистісного, творчого потенціалу, формування ціннісного ставлення до себе та інших у процесі освоєння та перетворення дійсності, розвиток їхньої особистості.

Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми вимагає від педагогів передовсім активно-гуманної альтруїстичної орієнтації, реалізацію особистісно орієнтованого підходу у вихованні; ставлення до опікунсько-виховної діяльності як до покликання; спрямованості опікунсько-виховної діяльності на особистісний розвиток дитини-сироти, розгляд особисті дитини-сироти як унікальної, цілісної системи, що прагне і здатна до саморозвитку та самореалізації; сприйняття дитини такою, якою вона є; створення атмосфери довіри, доброти, чуйності, емпатійного ставлення, співпереживання сердечної турботи [447].

Основна *мета* – навчити дитини-сироту жити у мінливому світі, допомогти їй якомога ефективніше взаємодіяти з оточуючим світом, Духовною серцевиною виховання дитини-сироти у контексті особистісної парадигми має бути виховання у ній *Людини*.

Висвітлюючи концептуальні засади виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, ми орієнтуємося філософсько-освітні студії особистісної проблематики (В. Андрущенко [807], М. Бердяєв [49; 50], М. Бубер [891], К. Войтила [138], І. Зязюн [257; 579], В. Кремень [348], В. Коновальчук [319], Г. Сковорода [695; 696], В. Скотний [700; 701], Н. Скотна [698; 699], Е. Фромм [815], П. Юркевич [866]); на традиційні принципи педагогіки, зокрема постулати особистісно-орієнтованого виховання І. Беха [56], А. Бойко [81], Є. Бондаревської [87], О. Дубасенюк [219], С. Максименко [466], О. Пехоти [579], І. Подмазіна [594], М. Проколієнка [336], В. Рибалки [652], О. Савченко [674], О. Сухомлинської [753], К. Якиманської [872]; психологічні концепції розвитку особистості (Л. Виготський [149], Д. Ельконін [150], Е. Еріксон [864]); теоретичні положення, щодо психолого-педагогічних особливостей розвитку особистості в умовах депривації (Й. Лангмейєр і З. Матейчек [371]); теорію відновлення (В. Daniel, S. Wassell, R. Gilligan і E. Grotberg) [893, pp. 6–16; 894; 899, pp. 12–20; 900], теорію прив'язаностей (Дж. Боулбі [93; 94] М. Ainsworth [889], J. Cassidy [892] та ін.), а також підходи і принципи соціально-педагогічної діяльності, представлені у працях О. Безпалько [46], І. Зверєвої [248], Р. Овчарової [539], А. Рижанової [653], Є. Холостової [774] та ін. і адаптованих у практиці інституційних та сімейних форм опіки дітей-сиріт.

Методологічні знання педагога передбачають розуміння ним відмінностей і множинності різних позицій, підходів, методів, засобів і форм стосовно об'єкта діяльності. Тому, як зазначають вітчизняні дослідники, «професійна діяльність стосовно одного й того ж об'єкта діяльності можлива з різних позицій, уявлень, підходів, парадигм» [169, с. 3], – у нашому дослідженні – з позицій *особистісного підходу*, який лежить в основі особистісної парадигми виховання.

Особистісний підхід реалізується тільки при наявності гуманістичної системи виховання, яка спрямована на виховання вільної особистості і розвиток її самостійності; передбачає індивідуалізацію виховання і визнання пріоритету особистісного перед суспільним; організацію виховання на основі єдності соціального, психічного і біологічного; всебічне задоволення пізнавальних потреб

особистості; виявлення і реалізацію особистісного потенціалу дітей; розвиток внутрішнього світу дитини [219; 446, с. 305].

Особистісний підхід у вихованні – це методологічна орієнтація педагогічної діяльності, що дозволяє за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання, самопобудови, саморозвитку особистості дитини-сироти, розвитку її суб'єктності, неповторної індивідуальності. Із позиції суб'єкт-суб'єктного підходу дитина є активним учасником виховного процесу, здатним істотно впливати на нього, конструювати його відповідно до власних потреб, інтересів саморозвитку. Дитина – не засіб досягнення цілей держави і суспільства, вона – самоцінна (І. Бех [56], А. Бойко [78]. О. Бондаревська [87] та ін.). При такому підході якості особистості не «закладаються» вихователем відповідно до стандартизованих нормативів, а «затребуються», позаяк первісно закладені природою в дитині як потенціал її особистісного саморозвитку. Таким чином, виховання здійснюється як процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який ґрунтується на обміні змістами, діалозі, співробітництві. Зміст спільної діяльності має відкритий характер, не регламентується і стає особистісно зорієнтованим. Дитина стає автором свого життя, бере активну участь у конструюванні змісту виховання, потрібного їй для самопобудови власної долі, включаючись у процеси життєтворення.

Основна *мета* особистісно зорієнтованого виховання полягає у необхідності знайти, підтримати, розвинути *людину в людині* і закласти в дитині механізми саморозвитку, самовиховання, адаптації, самозахисту, самореалізації, культурно-моральної саморегуляції поведінки, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу і діалогічної та безпечної взаємодії з навколишніми людьми, природою, культурою, цивілізацією [77; 257].

Концептуальними засадами особистісної парадигми виховання стали психологічні праці, зокрема представників гуманістичної теорії (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.), екзистенціальної концепції (С. Бовуар, А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.). Концепції розвитку особистості є предметом розгляду в сучасній філософії та психології особистості, де одна з причин їх стійкості –

довільне перенесення законів розвитку організму на особистість загалом (Л. Божович [76], Л. Виготський [149], Е. Ільєнков [261], Г. Костюк [336], О. Леонтьєв [378], С. Максименко [466] та ін.).

Теорії розвитку особистості, які розробляються у річищі гуманістичної традиції, є психодинамічними і водночас інтеракціоністськими, структурно-динамічно неекспериментальними, що охоплюють увесь період життя людини, описуючи її як особистість, використовуючи дефініції, що характеризують її внутрішні якості, особливості чи суто поведінкові. Гуманістична психологія підкреслює значення власної активності суб'єкта і досліджує умови, які сприяють її розгортанню. Відповідно до своєї пріоритетності «на вивчення людського в людині» гуманістична психологія приділяє особливу увагу саморегуляції, самоврядуванню, «автономному вибору організму», усвідомленню і визначення сенсу життя, самовизначенню, самоактуалізації [480; 656]. Визнання провідної ролі *самоактуалізації*, прагнення до самовдосконалення і самовираження пов'язує між собою усіх представників гуманістичної теорії, незважаючи на значні розходження в наукових поглядах.

Вітчизняні учені Л. Божович і О. Леонтьєв, опираючись на поняття «провідний вид діяльності» та «соціальна ситуація» розвитку, введені до наукового обігу Л. Виготським, запропонували власне бачення, як у динаміці взаємодії діяльності та міжособистісного спілкування дитини в різні періоди її життя формується певний погляд на світ, що отримав назву «внутрішня позиція» [150]. Ця позиція, на їхню думку, і є однією з головних характеристик особистості, передумова її розвитку, яка розуміється як сукупність провідних мотивів діяльності [378, с. 18].

У контексті дослідження важливо, на нашу думку, врахувати погляди О. Газмана, його теорія надання допомоги дитині у становленні її «індивідуальності», необхідність педагогічної підтримки *вільного стану людини* як умови її саморозвитку. Активність і самостійність – складові такого стану – розглядаються дослідником факторами саморозвитку [152, с. 14]. Останній стає можливим за умови визнання за людиною права на вільний вибір.

Отже, *принцип свободовідповідності* у вихованні передбачає свободу вибору вихованцем моделі поведінки, а організація виховання як системи психолого-

педагогічної підтримки соціального розвитку дітей – встановлення партнерських відносин педагога і вихованців; надання особистості права вільного вибору; розгляд кожної соціальної ситуації як ресурсу нагромадження соціального досвіду. Таким чином, *саморозвиток вихованця* і надання йому вільного вибору виступає *якісною характеристикою* виховання у контексті особистісної парадигми.

Основним механізмом виховання виступає *власна активність особистості*, включення до виховного процесу як *суб'єкта*, і його співавтора. Головна увага у вихованні повинна спрямовуватись на *розвиток у дітей-сиріт суб'єктних якостей особистості*: внутрішньої незалежності; самостійності, самодисципліни, самоконтролю, саморегуляції, рефлексії, самоактуалізації здатності до самовдосконалення. На цій основі актуалізується пошук шляхів виховання дитини-сироти в дусі гуманізму, людяності, *добра, милосердя, чесності, співчуття, альтруїзму*, на основі засад особистісно зорієнтованого підходу, концептуальних в аспекті досліджуваної проблеми [61]. Тому особливо наголошуємо на цьому аспекті виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, враховуючи специфіку обставин інституційного закладу опіки, в якому відбувається розвиток особистості дитини-сироти.

Підкреслимо, що розвиток дитини, яка виховується поза межами родини, *свідчить не про відхилення у розвитку особистості, а про формування принципово інших механізмів її активності, які, даючи їй можливість пристосуватися до життя у збіднених умовах (інтернатна установа) [418 ;421; 437]*, створюють обмеження для входження її в суспільне соціальне оточення, зумовлюють розвиток неадекватності у побудові моделі подальшого спілкування, прив'язаності, знижують активне ставлення до життя (дериваційна ретардація).

Осмислюючи проблему виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, наголошуємо на важливості врахування основних положень *теорії прив'язаностей*, представники якої довели важливість для повноцінного розвитку дитини, формування її ідентичності, встановлення прив'язаностей між нею і батьками чи особами, котрі їх замінюють, забезпечення зв'язку, стабільних і тривалих стосунків дитини і дорослих [93; 94; 889, pp. 331–341; 892, pp. 121–134; 895; 896].

Глибокі емоційні зв'язки зі значущими людьми є основою життєвих сил для кожної людини, основою становлення *базової довіри* до світу і позитивної самооцінки. Саме від відчуття і переживання прив'язаності дітей залежить їх почуття безпеки, власної гідності, емпатії, сприйняття світу, здатності до саморегуляції емоцій тощо. Сила і якість прив'язаностей багато у чому залежать від поведінки дорослих щодо дитини. В умовах «жорсткого дефіциту» задоволення потреби дитини у любові та зв'язку з ближніми, уся внутрішня енергія йде на боротьбу з тривогою і пристосування до пошуку емоційного тепла [418; 437]. Проблема становлення та збереження прив'язаностей дитини з урахуванням особливостей її вікового розвитку є однією з пріоритетних сьогодні у сфері опіки та виховання дітей-сиріт.

Досліджуючи проблему виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, однією із ключових теорій, розглядаємо *теорію відновлення* (B. Daniel, S. Wassell [894] та ін.). Дитина здатна до *відновлення внутрішніх ресурсів* після стресу, кризи тощо за допомогою самообілізації, підтримки найближчого оточення та середовища. Ефективність подолання кризових станів значною мірою залежить від характеру і ступеня вираженості наявних у неї психологічних і соціальних ресурсів. Сама їх наявність *підвищує суб'єктивну вітальність і життєстійкість*, робить можливим подолання криз і прийняття викликів життя. Серед різноманітних ресурсів, які потенційно має людина, ми виокремлюємо ті, що належать до *системи уявлень про себе, про світ і себе в ньому* та зумовлюються віковими закономірностями розвитку.

Врахування психовікових особливостей дітей-сиріт є чи не найважливішим чинником, що впливає на успішність їх виховання та особистісного зростання загалом. Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми передбачає наявність індивідуального підходу до кожної дитини, надання їй відповідної соціально-педагогічної допомоги та підтримки, орієнтацію на особистість як суб'єкт, визнання її самотності. Ефективна організація виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми можлива лише за умови глибокого знання педагогами індивідуальних фізіологічних, психологічних, соціальних та педагогічних

особливостей цієї категорії дітей. Тому доцільним вбачаємо розглянути ці особливості.

Дослідженню особливостей психічного розвитку і становлення особистості в інтернатних закладах освіти присвячено чимало робіт. Особливості психічного та особистісного розвитку дітей-вихованців дитячих будинків відображені у численних дослідженнях таких науковців, як: Н. Авдєєва [641], Л. Божович [76], І. Дубровіна [641], М. Лисіна [641], В. Мухіна [507], А. Прихожан [614], Г. Рузська [641], М. Толстих [615], та ін. Причини зростання сирітства та його наслідки досліджувала Л. Волинець [736], Б. Кобзар [302]; напрями соціалізації та виховання дітей-вихованців інтернатних закладів вивчали О. Безпалько О. [46], Я. Гошовський [178]. А. Капська І. Пеша [273]. Т. Нагаєва [509], А. Наточій [518], Слюсаренко В. [711] та ін. Результати наукових досліджень підтверджують деструктивний вплив умов життя і виховання у інтернатних закладах на особистісний розвиток дітей-сиріт. У них спостерігається знижений загальний психічний тонус, порушення процесів саморегуляції, домінування пасивності у різних видах діяльності, недостатня здатність до співчуття, імпульсивність в поведінці, занижена (у порівнянні з ровесниками з сім'ї) емоційна регуляція, емоційно-пізнавальна взаємодія та ін. Нереалізована потреба в батьківській любові, визнанні, втрата зв'язку «мати – дитина» стає основним патогенним фактором особистісного розвитку дітей. І що раніше цей зв'язок розірваний, тим значніші порушення в дитячому організмі [509, с. 46–47].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми особливостей психічного розвитку і становлення особистості в інтернатних закладах освіти дозволив систематизувати означені особливості дослідженні науковцями відповідно до вікової періодизації, які представлено у додатку Ж.

На особливому ставленні дітей-сиріт до оточення акцентує увагу А. Наточій. Незадоволеність гіпертрофованої потреби дитини в спілкуванні з дорослими створює специфічний тип стосунків з дорослими [518]. Відтак, діти-сироти, які перебувають у закладах інтернатного типу, зазнають труднощів у *розвитку суб'єктності*, не готові до засвоєння соціального досвіду, схильні до зовнішнього контролю, що ускладнює процес формування навчальної діяльності й розвиток рефлексії; у них не розвинені

адекватні форми спілкування з дорослими й однолітками; незалежно від виду діяльності їхня мотивація визначається прагненням до позитивної уваги з боку дорослих. Особливою психологічною проблемою є відсутність особистого простору, вільного приміщення, в якому дитина могла б усамітнитися, позаяк саме в цьому стані відбувається внутрішня робота, формується самосвідомість.

Варто зазначити, що у виховному процесі інтернатних закладів освіти, часто домінує установка на виховання «слухняної дитини» (це є часто актуальною проблемою і в родині). При цьому дуже рідко присутня установка на виховання *щасливої дитини* [610, с. 78].

На думку О. Дорогіної, основними недоліками навчально-виховного процесу у закладах інтернатного типу є: відсутність органічного поєднання опіки та виховання, слабка реалізація вимог принципу адекватності змісту і засобів виховання соціальній ситуації, в якій здійснюється виховний процес; недостатнє врахування індивідуальних особливостей дітей; низький рівень спеціальної професійної підготовки педагогічних кадрів інтернатних закладів освіти [216].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень вище означених низки вчених дозволив виокремити дві групи несприятливих соціально-психологічних чинників порушень у розвитку особистості дитини-сироти. *Перша група* чинників, зумовлена недоліками виховання в колишніх родинях: дефіцит батьківсько-материнського впливу, негативна спадковість, безпритульність, бездоглядність і жорстоке ставлення тощо. *Друга група* чинників, результат недосконалості системи виховання державних закладів опіки: неповноцінне спілкування з дорослими через відсутність достатньої кількості кваліфікованого персоналу і його велика плінність; звуження навколишнього середовища і дефіцит контактів з довкіллям; домінування педагогічної культури авторитарного типу, звужене коло спілкування, жорстка регламентація життєдіяльності дитини режимними моментами, відсутність особистого простору; відсутність особистісно-орієнтованого підходу, відсутність органічного поєднання опіки та виховання, слабка реалізація вимог принципу адекватності змісту і засобів виховання соціальній ситуації, в якій здійснюється виховний процес; недостатнє врахування індивідуальних особливостей дітей; низький

рівень спеціальної професійної підготовки педагогічних кадрів інтернатних закладів освіти.

Здійснений нами науковий аналіз теоретико-методологічних основ виховання дітей-сиріт, специфіки фізіологічних, психологічних, соціальних та педагогічних особливостей цієї категорії дітей, практичний досвід роботи з дітьми-сиротами у дитячому будинку, дозволили увиразнити концептуальні основи процесу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Окреслимо *основні завдання* виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: орієнтація змісту виховного процесу на гармонійний особистісний розвиток та саморозвиток дитини; заохочення її активності, орієнтація на особистість дитини як суб'єкта, визнання її самотності; надання їй соціально-педагогічної підтримки, допомоги у самопізнанні, самовизначенні духовних цінностей і змістових життєвих орієнтирів, формуванні мотивації до самовдосконалення; створення найоптимальніших умов на основі індивідуального підходу; сприяння самовираженню, саморозкриттю, самореалізації і самоорганізації особистості дитини засобами внутрішніх ресурсів; розробка та впровадження соціально-педагогічних технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, підбір змісту, форм та методів особистісного саморозвитку; цілеспрямоване проєктування варіативного виховного простору, що забезпечує індивідуальні траєкторії особистісного розвитку дітей-сиріт; оптимальні умови для засвоєння вітагенного досвіду.

Проведений нами ґрунтовний аналіз наукових студій, дав підстави виокремити *систему принципів* виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми. Зважаючи на поліаспектність та складність проблеми нашого дослідження ми розподілили принципи на *чотири групи*.

До першої групи принципів віднесено *філософські* (гуманізму, рефлексії, єдності свідомості та діяльності, детермінізму, історизму, взаємозв'язку індивіда та середовища, діалектична єдність теорії і практики, розвиток) та принципи, які відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають загалом вимоги до змісту організації та методів виховного процесу усіх освітніх закладів, а

саме: цілеспрямованість виховання; зв'язок виховання з життям, єдності свідомості та поведінки у вихованні; виховання у праці, комплексний підхід у вихованні, виховання особистості в колективі, оптимальне поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю дітей, індивідуальний підхід до дітей у вихованні, принцип системності, послідовності й наступності у вихованні. Зазначимо, що вищезначені принципи притаманні усім сучасним парадигмам виховання. До принципів виховання висувують такі вимоги: гуманність, обов'язковість, особистісна спрямованість, системність, комплексність, рівнозначність, обов'язковість [593, с. 40; 869, с. 465].

До *другої групи* – віднесено основні принципи особистісно-гуманістичної парадигми (І. Бех, А. Бойко та ін.): суб'єктності, самоактуалізації; індивідуальності; суб'єктності; принцип вибору; творчості та успіху; суб'єкт-суб'єктної взаємодії, довіри та підтримки; створення емоційно збагачених виховних ситуацій. Саме множина вищезначених принципів лежить в основі особистісної парадигми виховання, а гуманістична, дитиноцентрична спрямованість виховної роботи становить її сутність.

До *третьої групи* принципів віднесено принципи, які на нашу думку складають *основи виховання дітей-сиріт* у контексті особистісної парадигми та сприяють ефективності опікунсько-виховної діяльності загалом. У свою чергу ми розподілили їх на два блоки:

Психолого-педагогічні принципи, що підкреслюють пріоритет особистості дитини-сироти, сприяють урахуванню вікових та індивідуальних особливостей її розвитку, формуванню прихильностей, а саме: свободовідповідності; вибору – педагогічно доцільно, щоб дитина-сирота володіла суб'єктними повноваженнями в умовах вибору поведінки, мотивів; диференційованого та індивідуального підходів; сприяння самореалізації дітей-сиріт у всіх сферах життєдіяльності; поєднання педагогічної вимогливості й особистісної поваги до дитини; цілеспрямованості; системності; поєднання допомоги та захисту дитини-сироти з її позитивним гармонійним особистісним розвитком та нейтралізацією асоціальних детермінант;

актуалізації особистісних ресурсів дітей-сиріт, опори на внутрішній ресурс та позитивні якості особистості дитини-сироти.

До блоку *організаційних принципів* виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, реалізація яких значно впливає на результат, відносимо: особистісно-професійна компетентність педагогів/соціальних педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності, їх особистісно-професійний розвиток; інтеграції виховних інституцій догляду дітей-сиріт та інших суб'єктів опікунсько-виховної діяльності, робота з родиною дитини; контролю та перевірки результатів; систематичності та послідовності виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; єдності прав, обов'язків і відповідальності суб'єктів опікунсько-виховної діяльності та ін.

На основі вищезначених принципів нами виокремлено в окрему групу ті, які на нашу думку *виразняють специфіку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми*, а саме: *суб'єктності, кордомедійності, етично-альтруїстичний, довіри, авторитетності педагога як значущого дорослого, принцип організації виховного простору як педагогічного конструкту*.

Враховуючи, що застосування вищезазначених нами принципів має свою специфіку вважаємо за доцільне їх детальніше розглянути, позаяк вони конкретизують умови, зміст, форми та методи виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

2.2. Принцип суб'єктності у вихованні дитини-сироти як основа активізації її особистісного ресурсу

Ставлення до дитини-сироти як до суб'єкта, носія індивідуальної й особистісної активності, створення умов для її саморозвитку є головною ознакою гуманного особистісного виховання. Виховання особистості має здійснюватись на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, які визначаються знаннями, культурою, педагогічно доцільною емоційно-вольовою сферою та поведінкою передусім двох головних суб'єктів – педагога і дитини. Сенс виховання полягає у створенні умов для розкриття

природних задатків дитини, їх розвитку і збагачення, організовуючи «саморух» особистості [82, с. 15].

Більшість дослідників зазначають, що сьогодні ще панують суб'єкт – об'єктні відносини, за яких дитинство є об'єктом спостереження, об'єктом перетворень, об'єктом впливу, що відображується і в освітній системі, у сучасних програмах навчання й виховання. Ще й сьогодні дитинство сприймається як «приймач», який «засвоює, привласнює, рефлексує» впливи дорослої спільноти [211, с. 84]. Визнаючи дитину-сироту суб'єктом опіки та виховання, та декларуючи її суб'єкт-орієнтовану позицію в педагогічній взаємодії, слід зазначити, «що реально вона залишається об'єктом впливу при збереженні права на суб'єктність» [157], про що свідчать чисельні наукові дослідження. Проблема суб'єктності у вихованні дітей-сиріт набуває особливої актуальності й гостроти, враховуючи психологічні особливості їх розвитку, проблемну специфіку інституційних умов опіки та виховання.

У опікунсько-виховному процесі часто практично ігнорується саморозвиток дитини-сироти, яка сприймає себе радше об'єктом опіки та турботи вихователів, а не суб'єктом соціального світу, формуючи таким чином, «споживацьке ставлення» до суспільства. У випадках проголошення метою активізації дітей-сиріт допомоги в самовихованні, особистісному саморозвитку педагоги установ інституційного догляду та опіки дітей переважно вивчають і вимірюють їхні потреби, мотиви, стани й значно меншою мірою спонукають їх до прийняття активної позиції, не вміючи при цьому визначити реальну *суб'єктність* дитини-сироти, а часто – не знаючи специфіки їх виховання.

Тому доцільним вважаємо розгляд принципу «суб'єктності» як основного орієнтиру виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, оскільки його змістове наповнення та роль в активізації особистісного розвитку дітей-сиріт в умовах державних закладів опіки до кінця невизначено та не інтерпретовано.

Категорія «суб'єктності» стала предметом для розробки теоретико-методологічних аспектів багатьох педагогічних концепцій та парадигм, однак в особистісній парадигмі суб'єктність, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, гуманістична спрямованість стали основними орієнтирами виховання дитини.

Поняття «суб'єкт» та «суб'єктність» набули особливої актуальності в психолого-педагогічних дослідженнях, коли змінилися орієнтири освіти та осмислення ролі учасників освітньо-виховного процесу в його результативності.

У сучасній науці розрізняють гносеологічний та онтологічний аспекти визначення понять «суб'єкт» і «суб'єктність». Аналіз результатів досліджень цієї проблеми дає змогу виділити відносно самостійні ракурси використання цих понять у філософській, психологічній і педагогічній науках, тому коротко розглянемо основні етапи їх становлення.

Поняття «суб'єктність» (від лат. *Subjectus* – який лежить в основі, внизу, від *Sub* – під і *jectus* – закладаю основу) є першочергово філософською категорією. Хоча категорія «суб'єкт» за своєю суттю є філософська, однак сьогодні її можна назвати однією з центральних в науках про освіту та виховання.

У філософії Аристотеля знаходимо семантичний поділ «буття» на «потенційне» і «актуальне», де власне становлення можливе лише як перехід від першого до другого – існуюче актуальне виникає з існуючого потенційно під дією існуючого актуального. З погляду Аристотеля, матерія є чиста потенційність, а форма (ейдос) – активність (енергія чи *ентилехія*).

«Суб'єктність» як наукова категорія – антропологічна, метаатрибутивна характеристика поняття «суб'єкт». Однак тривалий час у філософському дискурсі суб'єктна сутність людини була позначена концептуалізацією лише її гносеологічного статусу, тобто осмислення суб'єкта, що пізнає, у протиставленні його об'єктові. Зокрема було акцентовано на активній, діяльній природі людини [157, с. 66].

Філософія розглядає суб'єктність як якісну характеристику людини, яка у процесі взаємодії зі світом оволодіває різноманітними видами й формами діяльності, детермінуючи одночасно власний розвиток. У загальнофілософському контексті виділяють основні характеристики суб'єкта діяльності та зокрема наголошується, що особистість як суб'єкт передбачає спрямованість, мотиви, ставлення до навколишнього, до діяльності, себе, саморегуляцію, яка виявляється у таких якостях, як зібраність, організованість, самодисципліна, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності [697, с. 837].

Цінними у контексті нашого дослідження є ідеї К. Войтили про те, що суб'єкт, котрий переживає самого себе як конкретне «Я», знаходить його у двох формах – самості, самоусвідомлення («самопосідання») і саморегулювання («самопанування»). Отже, людина «сама собі одночасно дана й задана» [138, с. 24], тобто істинна суб'єктність, структури якої заповнені досвідом переживання моральної цінності, добра чи зла.

У філософії традиційно дослідження суб'єктності пов'язані з її осмисленням, з одного боку, у сфері духовно-практичного засвоєння світу, а з іншого, того буттєвого контексту, який визначається хронотопом життєздійснення особистості, тобто часом і простором її існування. Наукові дослідження М. Бердяєва, В. Зеньковського, Г. Челпанова та ін., природничо-науковий підхід до пояснення її психічної активності (О. Лазурський, М. Ланге та ін.) стали філософсько-психологічним підґрунтям розгляду суб'єктної сутності особистості у вітчизняній науці [769, с. 167].

Дослідження проблеми суб'єкта і суб'єктності у вітчизняній філософській, психологічній та педагогічній науці активно почали розгортатись у 20-х рр. ХХ ст. як альтернатива безсуб'єктній парадигмі, яка абсолютизувала матерію без людини, а пізнання і діяльність пояснювала без суб'єкта [701]. Але і в цей період поступово поширюється антропологічна парадигма як основа суб'єктного підходу.

У «Психологічній енциклопедії» О. Степанова суб'єкт (лат. *subjectum* – підкладене) трактується як «конкретний індивід або соціальна спільнота, що володіє свідомістю, волею і здатна цілеспрямовано перетворювати дійсність і себе». При цьому зазначено, що саме через взаємодію з іншими людьми, у спільній діяльності відбувається перетворення індивіда на суб'єкта [643, с. 348].

Поняття «суб'єкт» вперше згадується у праці С. Рубінштейна «Принцип творчої самодіяльності» (1922) у психологічній інтерпретації, де людину представлено з погляду її суб'єктних якостей.

Наступний етап пов'язаний з домінуванням «натуральної» психології у науці (40–60-ті рр. ХХ ст.) і культурно-історичною теорією (70–80-ті рр. ХХ ст.). У цей період суб'єктна проблематика пов'язана насамперед з такими вченими психологами,

як Д. Узнадзе (теорія настанови); С. Рубінштейн (концепція людини); Б. Ананьєв (людина як система індивідних, особистісних і суб'єктних властивостей та рис).

У концепції С. Рубінштейна особистість виступає суб'єктом насамперед своєї діяльності. Це дало змогу послідовникам виокремити такі основні *якості суб'єкта: активність як основна детермінанта змін у світі, які людина здійснює; саморегуляція і самоорганізація як її здатність до інтеграції, самостійності, самодетермінації та самовдосконалення* [663; 664].

Для С. Рубінштейна одним із ключових моментів в реалізації можливості людини бути суб'єктом було й «етичне» вимірювання його проявів, пов'язане з екзистенційними категоріями «вибору», «свободи», «відповідальності», «сенсу» [664]. У подальших розробках поняття «суб'єкт» на радянському і пострадянському просторі почала домінувати думка про те, що «до числа особливостей суб'єкта не входять ті, які входять до понять духовності, гуманності, моральності, совісті, добродіяння, тощо», тобто те саме рубінштейнівське «етичне» в людині [664].

Психологи К. Абульханова-Славська та А. Брушлинський продовжили розвивати ідеї С. Рубінштейна. «Психологічна категорія суб'єкт дає змогу знайти у різних особистостей різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності, різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості і реальної міри її активності, – відзначає К. Абульханова-Славська. – Так здійснюється синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність...» [5, с. 49].

Екзистенційною умовою суб'єктного статусу, вважає С. Рубінштейн, виступає усвідомлення особистістю *можливості вибору або самовизначення в різних сферах індивідуальної життєдіяльності* [661, с. 492]. Однак найповніше цю позицію обстоює К. Абульханова: суб'єкт є суб'єктом не тому, що досконалий, а завдяки *прагненню до досконалості* [4, с. 13–22]. На таку особистісну якість у суб'єктному статусі вказував С. Франк, виокремлюючи творчі зусилля людини, які дають змогу продуктивно долати гнітюче відчуття буденності індивідуального життя [812, с. 489–583].

Подібному погляду нібито протистоїть, а, по суті, – підтверджує його [98], розгляд суб'єкта як «творця своєї історії, вершителя свого життєвого шляху», А. Брушлинський, оскільки «це означає ініціювати і здійснювати ... види специфічно людської активності» [98, с. 5], що цілком відповідає домінуванню діяльності над суб'єктом і якостей над особистістю в суб'єктно-діяльнісному підході. Але є ще інше визначення А. Брушлинського: «суб'єкт – це вища системна цілісність всіх складних і суперечливих якостей, у першу чергу психічних процесів, станів і властивостей, свідомості і несвідомого» [98, с. 10].

На думку В. Роменця, суб'єкт психічної активності виявляється, найповніше у формі особистості, а суттєвою формою її прояву виступає вчинок. У сукупності своїх визначень *вчинок є логічним осередком суб'єкта психічної активності* [658, с. 35].

У зарубіжній психології суб'єктність трактується крізь призму Я-концепції і пов'язується з рефлексивним мисленням, виявленням і розкриттям сутнісних сил особистості, визначенням і реалізацією стратегії діяльності, керівництвом власним розвитком, повним використанням своїх здібностей і можливостей. Психологи А. Маслоу та К. Роджерс виокремлюють такі характеристики суб'єктності, як *особистісне зростання, самоактуалізація* (за А. Маслоу) та особистісне «Я» (за К. Роджерсом). Більшість сучасних наукових психологічних досліджень опираються саме на фундаментальні концепції зазначених психологів.

Зазначимо, що виховання дітей-сиріт в умовах інституційних закладів опіки негативно впливає на їх ідентифікацію, особливості інтрагрупового структурування й міжособистісне сприймання вихованців державних закладів опіки, а також зумовлює фіксацію на дифузному та полізалежному образі Я (Ми) [178].

У теорії психічного розвитку Г. Костюка дитина постає як суб'єкт, що характеризується віковими особливостями й різним рівнем прояву суб'єктності. Учений доводив, що роль власної активності індивіда в психічному розвитку зростає, ймовірно, завдяки якісним перетворенням суб'єктної активності на кожному з етапів онтогенезу [336].

У руслі нашого дослідження слушною є думка В. Петровського, який, досліджуючи проблему суб'єктності людини, зауважує, що переходи особистості на

нові етапи розвитку «... детерміновані ззовні включенням індивіда в той чи інший інститут соціалізації чи ж зумовлені об'єктивними змінами всередині цього інституту, від яких залежить особистість у своєму формуванні» [576, с. 21].

На початку ХХІ ст. провідним в Україні стає курс на гуманістичну парадигму освіти і виховання, яка орієнтує на необхідність забезпечення суб'єктності дитини в освітньо-виховному процесі (І. Бех, А. Бойко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Максименко, В. Рибалка). Принцип дитиноцентризму стає провідним, але не в значенні уваги до дитини як абстрактної, узагальненої, – а до конкретної дитини з її сутнісними характеристиками» [349, с. 14] – зауважує В. Кремень.

У сучасній психолого-педагогічній науці «суб'єктну» проблематику представлено у цілій низці ґрунтовних наукових досліджень, зокрема, І. Бе́ха (природа вольової активності), З. Карпенко (проблема рівнів суб'єктності, М. Боришевського (суб'єктна природа людської психіки на різних етапах онтогенезу, самоактивність), О. Галя́н (суб'єктність особистості молодшого школяра), Т. Титаренко (структурно-генетична модель життєвого світу особистості), С. Максименко (парадигма онтогенетичного становлення суб'єкта; організація навчання як засобу саморозвитку суб'єкта учіння), В. Татенка (континуально-генетична концепція суб'єктних проявів людини) та ін.

Сьогодні суб'єктний підхід у психології – один із провідних у методологічному плані, зокрема С. Максименком обґрунтовані теоретичні положення онтогенетичного становлення суб'єкта [466]. Дитина, на думку вченого, народжується (а може й при зародженні, про що свідчать останні дослідження пренатального розвитку) на світ з «потенційною суб'єктністю». Біологічне та соціальне утворюють динамічну єдність, рефлексивний релятивізм, креативність і соціальне в людині стає біологічним. Наукові положення вченого актуалізують проблему взаємодії з інформаційними носіями – інформація не вимагає психологічних зусиль її осягнення, порушується принцип креативності, відбуваються незворотні зміни у розвитку психічних процесів особистості. Тому особливо наголошуємо на цій проблемі.

У наукових дослідженнях В. Татенка представлено контекстуальний аспект суб'єктності, у якому відбито активно-ініціовальну позицію щодо умов

життєздійснення [769, с. 185]. Суб'єктність вчений розглядає як «схильність до відтворення, творення себе у відповідних, а іноді й *несприятливих умовах*; позначає насамперед характер активності людини й розкривається у таких поняттях, як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний» [769, с. 224].

З огляду на проблему нашого дослідження особливо цінним є погляди К. Абульханової, яка робить узагальнення щодо *здатності суб'єкта до використання власних психічних і особистісних функціональних можливостей* для подолання суперечностей діяльнісного й особистісного характеру як його визначального критерію [3, с. 13–20].

На переконання С. Кузікової, особистість як суб'єкт саморозвитку, спрямовує перетворювальну активність на себе як об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком. Усвідомлене самокерування розвитку постає основним критерієм її саморозвитку. Особистість вчена розглядає як «особу», як автора свого життя, що реалізує *«Я-проект»* на своєму життєвому шляху, а особистісний саморозвиток, як свідому, цілеспрямовану і керовану активність особистості, мета якої полягає в самозміні в позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення [352, с. 41–45].

Суб'єктність стала предметом педагогічних досліджень (А. Бойко, І. Бех, Є. Бондаревська, О. Галян, А. Мудрик, В. Сєріков, В. Сластьонін, Н. Щуркова та ін.). Науково-педагогічна категорія «суб'єктність особистості» за змістом відрізняється від соціологічного та психологічного аналогів. З одного боку, сучасна педагогіка спирається на психологічне розуміння суб'єктності як здатності неповторної індивідуальності, не обмежуючись ним, а з іншого – приймає соціологічний постулат про суб'єктність як соціально-типову якість особистості, яка постає водночас об'єктом і суб'єктом соціальних відносин [352, с. 41–44].

Вартий уваги запропонований дослідницею О. Галян системний розгляд суб'єктності як цілісного утворення, «потенційної здатності» особистості до саморозвитку, осмисленої реалізації авторської позиції у взаємодії із соціальним і предметним світом, конкретизованим інтенціональними та зовнішньо

детермінованими проявами самостійності, ініціативності, креативності, свободи й відповідальності [157, с. 76].

Категорія суб'єктності у вихованні визначається дослідниками як активна, цілеспрямована, ініціативна, творча і конструктивна позиція особистості у повсякденній життєдіяльності. Зокрема, А.Бойко зазначає, що «... в основі суб'єктності лежить визнання самотності й самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності як суб'єктно-можливої основи існування людини» [82, с. 15].

Інший вимір розгляду суб'єктності особистості – етичний – репрезентував О.Бондаренко. Для автора персоналізація, тобто потреба бути особистістю, є процесом появи і зростання якості суб'єктності «Я», особистісної самосвідомості та переживань, що її супроводжують [89, с. 52–70]. На думку вченого, суб'єктність полягає в здатності перетворити принцип свого особистісного буття на умови життєдіяльності. Реалізуючи адекватні ціннісно-сміслові настановлення, вона перебуває в співбутті з іншими, спонукаючи їх до відповідного смислогенезу.

Резюмуючи вищезначене, *суб'єктність дитини-сироти* ми розглядаємо як цілісне утворення, «потенційну здатність» особистості дитини до саморозвитку, осмисленої реалізації авторської позиції у взаємодії із соціальним і предметним світом, здатною перетворити принцип особистісного буття на умови життєдіяльності.

Логіко-теоретичний аналіз вищезначених наукових джерел, психолого-педагогічних досліджень специфіки особистісного розвитку дітей-сиріт, які виховуються у державних закладах опіки, зіставно-порівняльний аналіз характеру відносин педагогів та дітей-сиріт допоміг виокремити умови, дотримання яких забезпечує *реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти* [444;445]:

– формування суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й дитини-сироти (А. Бойко), що є першоосновою й головною умовою виховання особистості; вони розвивають перцептивне, емоційне і когнітивне відображення педагогом та дитиною один одного, дають змогу здійснити найголовніше – усвідомити розбіжність її «Я – реального» і «Я

– ідеального», без чого не можуть відбуватися об'єктивно її саморозвиток і самооцінка [82, с. 17].

– індивідуально-гуманістичний підхід на основі домінанти особистісно орієнтованого виховання – виховних позицій розуміння, визнання й прийняття дитини (І. Бех), що розширює значущий простір життя дитини-сироти, спонукає до духовно-моральної творчості [56, с. 37].

– функціонування діяльнісного виховного середовища закладу опіки дітей – багатогранного поліфункціонального утворення, динамічної системи впливів та умов соціально-просторово-предметного середовища, що надає дитині можливість розвиватися на різних рівнях суб'єктного буття;

– систематична організація різнопланової соціально-значущої практичної діяльності і спілкування дітей-сиріт, що включає їх у багатопланові відносини й сприяє цілісному розвитку особистості;

– стимулювання ініціативності ціннісно-змістового спілкування з іншими, постійне підкреслення у поведінці дитини-сироти активного гуманного творчого начала, що спонукає до позитивної самооцінки власної особистості й визнання унікальності й цінності особистості іншого;

– створення поля впорядкованої свободи дитини, урахування специфіки процесу опредмечення цінностей на особистісному рівні. При цьому потрібно врахувати, що тільки суб'єкт-педагог здатний сформулювати суб'єкта-вихованця [825].

Варто звернути увагу на те, що здійснення виховання особистості на основі принципу суб'єктності детермінує виникнення специфічного феномена взаємодії педагога й дитини-сироти – *відображення суб'єктності*, що уперше детально проаналізовано В. Петровським [576]. Поняття «відображеної суб'єктності» у загальному плані визначається як «буття в іншому і для іншого» та належить до феноменів поведінки особистості [825].

Осмислюючи *відображення суб'єктності* у контексті нашого дослідження, розглядаємо його суть у тому, що дитина-сирота переживає присутність вихователя у значимій для себе ситуації. Відображаючись у свідомості дитини-сироти, педагог/соціальний педагог інтернатного закладу виступає діяльнісним гуманним

началом, що сприяє розширенню і поглибленню світогляду, зміні морально-естетичних поглядів, формуванню нових спонук у діяльності, спілкуванні і поведінці, виникненню раніше не відчуваних позитивних переживань, одночасно є основою і наслідком його активності [445, с. 17–21].

У процесі гуманної взаємодії транслуюча суб'єктність вихователя приводить до змістовних перетворень в особистості дитини-сироти. Таким чином, педагог відкривається дітям-сиротам як важливе для них інше джерело розвитку нових гуманних особистісних смислів, у цьому феномені втілюється об'єктивна представленість особистості педагога/соціального педагога в життєдіяльності вихованців державного закладу опіки [445, с. 19]. Феноменологія відображеної суб'єктності охоплює три взаємопов'язані групи явищ: *міжіндивідуальний вплив, ідеальний Інший, перетворене Я – персоналізація*. Відтак, формування виховної взаємодії педагога й дітей-сиріт на основі принципу суб'єктності дає змогу забезпечити якісно новий рівень розвитку особистості дитини – *самопрограмування і творчого здійснення свого життя* [445, с. 20].

Актуальним, на наше переконання, є застосування синергетики як методологічної основи виховання, яка має вагому цінність у розробці концептуальних засад опікунсько-виховної діяльності. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія виховних стосунків (вихователь і вихованець – повноправні суб'єкти педагогічного процесу), передбачає емоційно-насичене та прихильне спілкування педагогів з вихованцями [362, с. 550]. Виховний процес при цьому розглядається як поліхронічна цілісність, система виховувальних відносин, персоналізована єдність двох взаємозалежних виховних впливів: «вихователь – вихованець», «вихованець – вихователь», коеволюційна діяльність [409]. У цьому разі статус вихователя й вихованця в контексті виховної взаємодії підвищується до рівня партнерства, що виявляється у співробітництві та співтворчості, а відтак виступає одним із найважливіших чинників ефективності особистісно-гуманістичного педагогічного процесу [81, с. 86].

Основними характеристиками особистісно-гуманістичної позиції педагога, на думку К. Роджерса, є емпатійне розуміння вихованця, відкритість до особистісного досвіду іншої людини, активність у виховувальній взаємодії, здатність відчувати

емоційний настрій колективу [657, с. 61]. Дитина-сирота, маючи статус повноцінного суб'єкта виховної діяльності – партнера виховної взаємодії, потребує не директив, а, передовсім, допомоги й підтримки, що ґрунтуються на синергетичному поєднанні *педагогічної вимогливості й особистісної поваги*. Звідси і своєрідна позиція педагога в опікунсько-виховному процесі – позиція «поряд»: з одного боку, він – організатор виховного простору, дослідник, спостерігач, з іншого – друг, помічник, радник і наставник у розвитку особистості вихованця [409].

Успішна реалізація професійної діяльності педагога/соціального педагога безпосередньо залежить від оптимального виявлення особистісного смислу діяльності й поведінки вихованця для побудови синергетичної конфігурації подальшої виховної взаємодії [81, с. 88]. Справжня підтримка дитини у виховному процесі, як зазначає І. Амонашвілі, повинна ґрунтуватися на трьох постулатах гуманістичної педагогіки, а саме: *любові до людини*, олюдненні соціального середовища і проживанні у вихованцеві власного життя [14]. Саме за таких умов основними характеристиками позиції вихованця як справжнього суб'єкта опікунсько-виховної діяльності можуть бути *свобода, відчуття своєї соціальної значущості, вільний власний вибір* тощо [409].

Реалізація принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти неможлива, на нашу думку, без врахування герменевтичного підходу, який глибоко розкриває шляхи розуміння і прийняття дитини такою, якою вона є. У вихованні дітей-сиріт особливо важливе є освоєння вихователем позиції «розуміючого» педагога та технологій розуміння внутрішнього світу дитини, проникнення у специфіку її почуттів, мислення, переживань. Особливу роль тут відіграє звернення до суб'єктних сенсів, несвідомих мотивів поведінки дитини [314].

Важливе місце у поведінці педагога посідає трансляція відсутності тривоги, відсутність дистанції (або «коротка» дистанція), щира зацікавленість у всіх проблемах і сторонах життя дитини-сироти, готовність вислухати і допомогти. Особливо ефективною є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка вибудовується у дискурсі допомоги. Важлива також є емоційна близькість до дитини, душевна теплота, здатність до розуміння і прощення при розумній вимогливості, включення вихованців у творчу взаємодію з навколишнім світом, що виявляється в ідеях соціальної творчості.

Дитина стаючи суб'єктом соціальної творчості має можливість внести щось своє у систему відносин, у неї розвивається прагнення не пристосовуватись. Зауважимо, що конформна поведінка, як правило, характерна для дітей-сиріт, які виховуються у державних закладах опіки. Саме стан включеності, усвідомленої участі в діяльності дає змогу забезпечити перехід від інфантильної, пасивної позиції дитини-сироти щодо власної життєдіяльності до відповідальних та самостійних дій – атрибутивних характеристик суб'єктності особистості дитини. Досягнення включеності приводить до ускладнення ролі, форми участі в діяльності, до поглиблення її змісту і опанування новими способами її здійснення або розширення меж діяльності.

Реалізація принципу суб'єктності у вихованні дітей-сиріт передбачає надання можливостей вихованцям для самостійного прийняття суб'єктивно важливих рішень та реалізації ними власного вибору, що логічно впливає зі специфіки реалізації завдань соціалізації дітей-сиріт з позицій особистісного підходу у вихованні. Особливо важливо цю умову враховувати у колективному вихованні дітей-сиріт.

Специфіка перебування в державному закладі опіки відображаються на життєдіяльності колективу дітей-сиріт, переважає думка більшості, у вихованців часто спостерігається відсутність особистісної ініціативи. Суб'єктивний підхід у вихованні дітей-сиріт допомагає долати суперечності між інтересами дитини та колективу, актуалізуючи виховний потенціал колективу і забезпечуючи можливості реалізації кожною дитиною індивідуальних потреб та інтересів. Виховання самостійності вимагає не тільки підтримки педагогами усвідомленої позиції дитини-сироти, автономності від думки колективу, а й забезпечення її свободи вибору дії, здійснення вчинку.

Визначальна роль педагога у розвитку суб'єктності особистості дитини вимагає переходу від домінантності й директивності до підтримки й супроводу. Як зазначає В. Петровський, *суб'єкт-розвивальна освіта створює умови для прояву й переживання дитиною власної суб'єктності* [577, с. 101].

Основу педагогічної спрямованості педагога повинні скласти ціннісне та цілісне ставлення до дитини (аксіопедагогічні орієнтири педагогічної діяльності), які змістовно розкриває А. Бойко, акцентуючи на важливості «визнання самотності й

самоцінності кожної особистості як індивіда, наділеного своїми неповторними природними даними, суб'єктивним соціальним досвідом і компетенціями, здатного до ініціативи, активності та самостійності як суб'єктно-можливої основи існування людини» [82, с. 15]. Однак, педагог повинен стати *«значущим Іншим»*. Тільки в цьому разі відбудеться підсилення суб'єктних характеристик дитини-сироти. Із цією метою актуальним та дієвим є діалоговий підхід в організації процесу виховання. Діалогізація взаємин педагога й дитини-сироти відкриває можливості для розвитку її суб'єктності, надання виховній співдії особистісного смислу, розгортання партнерських відносин, у яких реалізується людиноцентризм освітнього середовища.

Окреслені вище умови, дотримання яких забезпечує реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти є взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну [444, с.56].

Відтак суб'єктний підхід у вихованні дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів та вихованців, яка повинна функціонувати на гуманних засадах і визначати своїм пріоритетом розвиток самостійної, ініціативної, відповідальної та креативної особистості, здатної виступати активним суб'єктом власної життєдіяльності. Тільки системна реалізація умов, дотримання яких забезпечить реалізацію принципу суб'єктності у вихованні особистості дитини-сироти, допоможе здійснити ефективну її підтримку та підвищити успішність виховного процесу загалом.

2.3. Ідеї кордомедійності та етично-альтруїстичний принцип виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми

Теорія і практика опіки та виховання дітей-сиріт упродовж віків базувалась на загальнолюдських цінностях – гуманізмі, співчутті, милосерді, добрі, сумлінні, любові, сердечності. Традиція наукової рефлексії проблеми «серця» є характерною для філософії та культури України. «Духовною домінантою нашої культури» В. Кремень називає кордоцентризм, українську «філософію серцю», що складає сутнісну основу національної свідомості й ментальності [348, с.12]. Однак

імплементції у національній системі освіти концепція «філософії серця» до останніх років не набула. Натомість, останнім часом у науковій літературі з'явилися дослідження проблеми емоційного інтелекту. На нашу думку, проблема реалізації принципу кордомедійності є надзвичайно актуальною у виховання дітей-сиріт.

Особливості розвитку емоційної сфери особистості дитини детермінуються конкретними умовами її виховання і що повнішим є соціальний статус цих умов, то більш сприятливий є розвиток її емоційного статусу. Дитина-сирота, виховуючись у інституційному закладі опіки, змушена пристосовуватись до емоційно збіднених стимулами умов, а тому її емоційний та особистісний розвиток формується за допомогою принципово інших механізмів і характеризується дисгармонійністю розвитку емоційної сфери. Ця дисгармонія емоційної сфери виявляється насамперед у загальному світосприйнятті дитини, яка є основою її внутрішнього особистісного ставлення до широкого світу людей та до самої себе. Не маючи власної самоцінності, дитина постійно відчуває емоційний дискомфорт [45].

На наше переконання, цілісне пізнання світу й продуктивна взаємодія особистості дитини-сироти з ним можлива на основі почуттів і переживань. Важливість почуттєвого складника у пізнавально-розвивальному процесі актуалізує функцію провідності (*медійності*) серця. Парадигмою українського менталітету «філософію серця» визначають дослідники, аналізуючи спадщину наукових надбань Г. Сковороди, П. Юркевича. Саме Г. Сковорода став основоположником духовно-філософської доктрини кордоцентризму, що розвиває етико-моральне вчення про людину. Вітчизняний філософ І. Бичко, обсервуючи особливості «кордоцентризму», акцентує увагу на ментальній співзвучності української та європейської філософської традиції [67, с. 9–14].

Гуманітарна традиція кордоцентризму тлумачить як результат переживання людиною себе у світі, що зумовлює, зокрема, толерантність, взаємоповагу, почуття власної гідності, тим самим, долає суперечність між людьми, гуманізує їх життєвий простір. В освітній взаємодії кордомедійність виокремлюють як *принцип*, який відображає розвиток особистості на засадах духовно-моральної цілісності, та ґрунтується на основних концептуальних положеннях «філософії серця». Осмислення

серця як основи життя, світогляду та діяльності; осередка унікальності й індивідуальності особистості відображено у працях філософів (Б. Вишеславцев, І. Ільїн, Б. Паскаль, В. Соловйов, П. Флоренський, В. Ясеницький). Філософське обґрунтування культурно-історичного підґрунтя кордомедійності як засадничого принципу пізнання та розвитку цілісної особистості у просторі сучасної освіти, орієнтоване на імплементацію у національну систему освіти концепції «філософії серця» [699, с. 9-16].

Реалізація ідей кордомедійності у вихованні дітей-сиріт, які перебувають в інтернатних закладах освіти, давно на часі, позаяк сприяє їх успішному особистісному розвитку, становленню світоглядної позиції.

Кордоцентризм – багатозначне поняття, утворене семантично близькими словами *cor* і *cordes*, що з латинської перекладаються як: *cor* – 1) серце; 2) душа, дух; почуття, настрої, мужність; *cordes* – 1) сердечно; 2) від усього серця; 3) розум, розсудливість, розважливість; 4) характер, натура [372, с. 261]. Семантика слів засвідчує стародавні уявлення про подвоєний внутрішній світ людини, що складається з чуттєвого (духу, душі) та раціонального (розуму, розсудливості). Концепт «серце» у філософії серця українських мислителів (І. Бичко, Д. Чижевський, С. Ярмусь), як правило, тлумачиться у вузькому та широкому значеннях. У вузькому – як субстрат почуттів, здатність до емоцій, емоційно-вольове начало, ірраціонально-індивідуальний принцип. У широкому – як нематеріальне, неречове начало, духовний або ідеальний принцип. Однак у філософській україністиці при психологічній інтерпретації філософії українського кордоцентризму було враховано більшою мірою вузьке, ніж широке значення поняття «серце». Звідси – однозначне розуміння поняття «кордоцентризм», його психологічний зміст [163, с. 8].

Фундаментальною *особливістю української філософії серця* виявляється діалогізм у його зрілій вистражданій формі, тобто як *шлях до Іншого*, який неможливий без кордоцентризму [293, с. 21].

Обґрунтування могутнього потенціалу педагогіки серця знаходимо у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Любов до дітей – це вершина виховної системи педагога, яка проявляється стосовно *Дитини, Людини, Природи*,

Батьківщини. А вивершується ця система через Серце, в якому Любов народжується і перетворюється на дієву творчу силу. І в цій ідеї Серця, відданого дітям, виявляється кордоцентричність виховної системи педагога що увібрала в себе ідеї філософії серця вітчизняних мислителів М. Гоголя, Г. Сковороди, П. Юркевича, але знайшла неповторний спосіб їх реалізації [561, с. 59].

Кордомедійність як «серцепровідність» ґрунтована на емоційності, щирості, чуйності, милосерді, що уможливорює встановлення змістовної та безпомилкової продуктивної взаємодії людини зі світом [699]. Серце є власне тим «універсальним медіатором», яким світ опосередковується (опредметнюється і розпредметнюється) і засвоюється людиною. Водночас завдяки серцепровідності внутрішній суб'єктивний зміст втілюється у зовнішній світ [699, с.11].

Сьогодні у науковій літературі можна натрапити чимало досліджень проблеми емоційного інтелекту, з яким пов'язують розвиток «soft skills» – «м'яких» навичок (компетенцій), що інтегрують особистісні характеристики, пов'язані з міжособистісною взаємодією: індивідуальні, перцептивні, комунікативні та інтерактивні навички, що вможливають ефективну соціальну діяльність особистості. Оволодіння «softskills» не передбачає раціональних алгоритмів для набуття й засвоєння, їх оцінка має суб'єктивний характер: чесність, ініціативність, працелюбність, здатність до пізнання, креативність. Розвиток сердечного розуму – «емоційного інтелекту», почуттів, сердечної духовної інтуїції – зумовлений функцією серця, інтегрованою з функціями центрів кори головного мозку, які народжують почуття, емоції, інтуїцію.

У сучасних наукових дослідженнях термін «емоційний інтелект», який позначає ментальні здібності розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, властивість забезпечувати можливість успішно діяти в будь-яких ситуаціях, набув статусу найбільш поширених понять наукового тезаурусу (О. Бантишева [38], Г. Гарскова [159], Д. Гоулман [177], Дж. Мейер [906], П. Селовей [913, pp. 185–211] та ін.).

Більшість дослідників указують на те, що розвиток емоційного інтелекту *має починатися з самого дитинства*, адже саме у цьому віці психіка є найбільш пластичною та сенситивною [177, с. 68].

Варто зазначити, що у дітей-сиріт, які виховуються у інституційних закладах опіки, та зазнали впливу депривації у ранньому віці спостерігається низький рівень емоційного інтелекту, емоційні порушення, до яких відносять: відсутність емоційної децентрації, нездатність до співпереживання; відсутність емоційної синтонії – дитина не здатна відгукуватися на емоційний стан іншої людини, насамперед близької; відсутність емоційної саморегуляції [96, с. 82].

Вагомим фактором, що гальмує розвиток емоційного інтелекту дітей, які виховуються у закладах інтернатного типу є характерні особливості міжособистісних взаємин у системі «дитина-дорослий», а саме, наявність особливої напруги у спілкуванні. Прагнучи до інтимно-особистісного спілкування з вихователями, діти-сироти інституційних закладів опіки водночас можуть відштовхувати його, проявляють агресивність та ворожість до дорослих. Причинами такої захисної форми поведінки, як правило, є їхнє невміння взяти на себе відповідальність за процес спілкування, очікування подолання своїх проблем навколишніми, схильність уникати прийняття самостійних рішень [641, с. 197].

Наукові спостереження [614] за поведінкою дітей закладів інтернатного типу уможливили виділити тривожність та ворожість як два аспекти міжособистісних взаємин у системі вихованець-педагог, що свідчить, з одного боку, про незадоволеність потреби у прийнятті дорослими, а з іншого – про нерозвиненість та примітивність форм спілкування. При цьому поведінковими корелятами тривожності у взаєминах з дорослими визначено підвищену балакучість дітей, надмірне бажання вітатися та спілкуватися із вчителем, постійна потреба у допомозі та контролі з боку дорослого. Незнання вихователем цієї специфіки прояву тривожності дитини-сироти, може трактуватись як ініціативність, хоча насправді це не так.

Симптомокомплексами ворожості натомість є нетерплячість, підозрілість та озлобленість при звертанні до дорослого, навмисне погане виконання роботи, претензійність дитини, почуття несправедливості покарання [614, с. 122–123]. Тобто, вихованці в більшості випадків домагаються уваги вихователів, однак роблять це в психологічно незрілій формі, через низький рівень емоційного інтелекту, що сприймається вихователем, який не знає цієї специфіки як девіація.

Як свідчать результати наукових досліджень, тривожність переживань дітей-сиріт, як правило пов'язана з очікуванням негативних оцінок своєї діяльності навколишніх. Відсутність впевненості у любові вихователя та значущих дорослих спричиняє розвиток схильності до надмірної виконавчості, конформізму, є більш замкненими та недовірливими. Педагог, не знаючи цих особливостей, може трактувати виконавчість і конформізм як прояви відповідальності. Тому ЛЮБОВ ДО ДІТЕЙ є основною фундаментальною засадою їхнього особистісного зростання, яка може компенсувати зазначені вище прояви. Діти-сироти відчують, коли їх люблять і охоче налагоджують суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Наголошуємо, що підвищення страху не відповідати експектаціям навколишніх є наслідком потреби дітей-сиріт інституційних закладів опіки в прихильному спілкуванні із близькими для них людьми і водночас – незадоволеності цієї потреби. На жаль, потреба в емоційно-насиченому спілкуванні дітей-сиріт, здебільшого не задовольняється. Це призводить до постійного страху бути відстороненим, неприйнятним, осудженим та покараним, «бути не, «тим» чи зробити «не те», що очікують, що може спричинити низьку емоційну прихильність до дорослого [361, с. 154–161].

Ми погоджуємося з думкою Й. Лангмеєр, З. Матейчек [371, с. 18] щодо негативного впливу обмеження емоційних контактів з матір'ю чи значущим дорослим. Але хочемо зауважити, що М. Раттер та М. Бланк [912, с. 122] підкреслювали: не стільки відсутність матері (хоча це надзвичайно дуже важливо) у інституційних закладах опіки, скільки недостатність емоційних контактів спільної діяльності дитини-сироти та вихователя призводять до спотворень у розвитку емоційної сфери, широкого діапазону особистісних змін від легких, що не виходять за межі нормальної емоційної картини, до дуже грубих уражень розвитку інтелекту й характеру. Тому суб'єкт-суб'єктні відносини, що ґрунтуються на засадах чуйності, щирості та відкритості у висловлюванні думок, є запорукою ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності педагога інституційного закладу опіки.

Наголошуємо, що впровадження ідей кордомедійності у педагогічний процес інституційних закладів опіки є особливо важливим напрямком у вихованні дітей-

сиріт. Культивування у них співчуття іншим, розвиток щирості думок та почуттів, адекватного розуміння емоційного стану інших, співпереживання сприяє становленню особливо цінних моральних якостей особистості, що лежать в основі доброти дитини, активної гуманності, альтруїзму, її прагнення поділитися своїми почуттями з іншими людьми. Вільне вираження своїх почуттів допомагає дітям переживати емоційну ситуацію в умовах державного закладу опіки і сформувати нові прихильності [147, с. 58]. Емоційно-насичене спілкування зі *значущими* дорослими, сприяє зниженню деструктивного впливу родинної депривації на розвиток особистості вихованців.

Реалізація ідей кордомедійності у вихованні дітей-сиріт, які перебувають в інтернатних закладах освіти, передбачає врахування специфіки їх емоційного та особистісного розвитку, налагодження позитивних суб'єкт-суб'єктних відносин вихователя та дитини-сироти, на основі *гуманізму, співчуття, співпереживання, щирості, емпатії, любові, сердечності*.

Гуманність – іманентно характерна риса притаманна українській ментальності загалом. В Остромировому Євангелії (1047 р.) зазначено, що у східних слов'ян у значенні виховання вживається слово «пестунство». «Пестун» – досвідчена, розумна людина, яка займається вихованням [78]. Очевидно, що виховуючі відносини втілюють стратегію суб'єкт-суб'єктного, гуманного виховання, навчають демократичних цінностей [400].

Однак, на нашу думку, розглядаючи процес виховання дитини-сироти у контексті особистісної парадигми, яка здійснюється у інституційному закладі опіки, доречно акцентувати увагу на альтруїстичній спрямованості суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та вихованця, а саме, на етично-альтруїстичному принци такої взаємодії.

Виховання альтруїстичних якостей, що ґрунтуються на національних традиціях та демократичних засадах стало предметом дослідження українських педагогів-гуманістів, філософів і психологів минулого – В. Сухомлинського, Г. Сковороди, К. Ушинського, Я. Чепіги, П. Юркевича, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні та інших. Проблема виховання альтруїстичної особистості (*альтруїзм* (фр. altruisme, з лат. alter –

інший) – безкорисливе прагнення до діяльності на благо інших (див. додаток Д) зацікавила також і педагогів сучасності – Т. Алексеєнко, І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, О. Столяренко, О. Сухомлинську та ін. Але численні наукові дослідження жодним чином не знімають гостроти питання, особливо коли йдеться про виховання дітей-сиріт [400, с.164-168].

У сучасних емпіричних соціологічних та соціально-психологічних дослідженнях альтруїзм розглядається як критерій моральної поведінки (Дж. Райт) і як вищий етап морального розвитку особистості (Л. Кольберг, Т. Лайкона). Суть особистої якості альтруїзму у психологічних дослідженнях розглядається у зв'язку, із різноманітними акцентами на когнітивному, мотиваційному та поведінковому компонентах альтруїзму.

Умовно виділяють два основні підходи до розуміння альтруїзму: *особистісно-нормативний* (моральні норми, переконання); *емоційний* (прояв альтруїстичних емоцій, емпатія співпереживання, співчуття). Термін «альтруїзм» має певним чином нестійку змістову характеристику, розмитість при відсутності чіткої відокремленості суті альтруїзму як особливого явища.

У другій половині ХХ ст., розглядаючи альтруїзм як особливу форму свідомості, здійснювалися соціально-педагогічні дослідження, що аналізували його в контексті практичних взаємин між людьми, етики піклування. Проблема виховання альтруїстичної спрямованості особистості залишається практично поза сферою психолого-педагогічних досліджень, а проблема альтруїзму дуже рідко розглядається як невід'ємна частина гармонійного розвитку особистості, її ціннісних орієнтацій: морального обов'язку, любові до ближнього, емпатії [400, с.166].

За С. Рубінштейном, основне завдання всього *етичного* – затвердження існування людини в її ставленні до іншої людини, до людей. Наявність альтруїзму як якості зумовлює виникнення специфічного діяльнісного ставлення особистості до навколишнього світу, суспільства та до самої себе протягом усього життя, а отже, веде до якісних змін в системі суб'єкт-суб'єктних відносин як на рівні міжособистісної, так і міжгрупової взаємодії [512, с. 191].

Альтруїзм розуміють як якісне утворення на особистісному рівні, в якому наявні певні елементи з множиною взаємозв'язків, що зумовлює виникнення певної структурної цілісності, а не простої механічної сукупності. Сформованість цієї якості веде до діяльнісного перетворення соціальних умов з урахуванням потреб інших та інтересів соціуму, що, водночас потребує домінування у системі ціннісно-світоглядних орієнтацій цінностей та ідеалів вищого порядку. Саме такі цінності та ідеали не лише спрямовують, унормовують та регламентують існування людини, а й надають їй власному буттю сенсу, що кардинально позначається на її світогляді, а отже, і становленні як соціального, творчо-інтелектуального та духовного суб'єкта [130; 400].

Альтруїзм розглядається не тільки як короточасний акт прояву, вираження особистості, її позицій, а й постійне розв'язання суб'єктом проблем життєдіяльності, навіть при відсутності виражальних форм дії, поведінки [654, с. 315–320].

Однією з істотних смислових детермінант альтруїзму є співчуття. Реалізація мотиву співчуття неможлива без здійснення уявної постановки себе на місце іншої людини, без процесу співпереживання. Механізм співчуття заснований на ідентифікаційно-емпатійній взаємодії, тобто, ототожнення внутрішніх станів суб'єкта і об'єкта допомоги, тимчасове стирання межі між «Я» та «іншим Я» людини. Допомога тим, хто її потребує, безвідносно до можливості вигоди в майбутньому, є нормою соціальної відповідальності.

Однак ні мотив співчуття, ні система ціннісних орієнтацій, ні усвідомлення себе як активного начала і предметно-перетворювальна діяльність самі собою не є тотальним уособленням альтруїзму. Жодного, окремо взятого з цих елементів (альтруїстичної мотивації з домінуванням мотиву співчуття, альтруїстичних ціннісних орієнтацій, готовності до соціально значущої діяльності) недостатньо для виникнення альтруїзму, хоча вони і є його передумовами [400; с.166]. Лише їх системне, а не механічне поєднання приводить до нового цілісного новоутворення у структурі особистості, яке можна розглядати як соціально значущу якість людини. Відповідно, неможливо редукувати альтруїзм до певного окремого начала [654, с. 315–320]. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо *альтруїзм* – не тільки як

короткочасний акт прояву, вираження особистості, її позицій, а й постійне розв'язання суб'єктом проблем його життєдіяльності, навіть при відсутності виражальних форм дії, поведінки [400, с.165].

Сучасні дослідники зазначають, що природа альтруїстичних відносин має дуалістичний характер, при цьому вроджені задатки до альтруїстичних вчинків для свого становлення як якості альтруїстичних відносин особистості повинні реалізовуватися в єдності з виховним впливом і процесом самовиховання зокрема [743].

Альтруїстичне виховання – складний та різнобічний процес, позитивного результату від якого варто очікувати лише за умови оволодіння рефлексією своїх мотивів та вчинків. Етично-альтруїстичний принцип виховання дітей-сиріт в умовах (і не тільки) опікунсько-виховного закладу, передбачає розвиток альтруїстичних тенденцій обох сторін суб'єкт-суб'єктної взаємодії – дитини-сироти та вихователя, а саме емпатії, співпереживання, співчуття. При цьому важливим є врахування особливостей розвитку емоційного інтелекту обох сторін та формування компетентностей у сфері життєдіяльності.

Важливими методами виховання альтруїзму є *допомога в усвідомленні дітьми пріоритетності людських цінностей*, сприяння розвитку альтруїстичних почуттів (емпатії, співпереживання, співчуття). Прояви альтруїзму характеризуються такими особливостями: безкорисливість, здатність приносити добро й користь людям; пріоритетність – першочерговість інтересів та потреб іншої людини перед власними; жертівність – готовність до самовіддачі; добровільність – дії, котрі здійснюються із власної ініціативи, без примусу, з доброї волі; задоволеність – відчуття радості від здійснення допомоги іншим; відповідальність – готовність відповідати взяти за власні дії. Здатність до альтруїстичної поведінки, милосердя та толерантності повинні нівелювати вплив негативних явищ на процес виховання [743].

Як ми вже зазначали, дитина-сирота, виховуючись у державному закладі опіки змушена пристосовуватися до емоційно збіднених стимулами умов. Не маючи власної самоцінності, дитина постійно відчуває емоційний дискомфорт [45]. Більшість вітчизняних та зарубіжних науковців, які досліджували проблему виховання дітей у

державних закладах опіки (М. Бевз, Л. Волинець, Дж. Боулбі, Я. Гошовський, Й. Лангмейєр, З. Матейчек, В. Мухіна, А. Поляничко та ін.) одноставні в тому, що «емоційний голод», який відчуває дитина-сирота породжує відчуття туги, самотності, тривоги, комплексу меншовартості дітей-сиріт, їм важко розпізнати емоційні стани не лише оточуючих, а й власні. Саме тому часто виникають проблеми з емпатійним прийняттям інших людей, у дітей спостерігається дисформованість механізму емпатії, тобто, у їхньому внутрішньому просторі домінує переживання болю й страждання (залежно від глибини деприваційного ураження) від якого вони хочуть захиститися, співчуючи іншому. Однак, дитині важко розпізнати свої почуття та емоції, співпереживати, у неї виникають проблеми з емпатійним прийняттям інших, порушенням емоційної прихильності, через дефіцит досвіду емоційних міжособистісних взаємин [506, с. 119]. Виховуючись в емоційно збіднених стимулах умовах, діти не засвоюють продуктивних навичок реальної допомоги дорослим, хоча «на словах» у них високий рівень емпатії.

Цю проблему передовсім науковці пов'язують із недеференційованістю «Ми – Я», розмитості власного образу «Я», що в свого боку, зумовлює ситуативну, недиференційовану суб'єктність дитини-сироти. Відтак, важливим напрямом у вихованні дітей-сиріт є культивування у них співчуття іншим, розвиток щирості думок та почуттів, адекватного розуміння емоційного стану інших. Співчуття співпереживання сприяє становленню особливо цінних моральних якостей особистості, що лежать в основі доброти дитини, активної гуманності, альтруїзму, її прагнення поділитися своїми почуттями з іншими людьми. Вільне вираження своїх почуттів допомагає дітям переживати емоційну ситуацію в умовах інституційного закладу опіки і сформувати нові прихильності [147, с. 55–63].

Зауважимо, що прояви емпатійності вихователів державних закладів опіки мають свою специфіку. Наукові дослідження (А. Пашина (1995)) дають змогу констатувати, що у більшості працівників дитячих будинків та інтернатів (75 %) домінують негативні емоції (печаль, страх), високий рівень емоційності у спілкуванні з дітьми-сиротами. Тривала педагогічна праця у закладі державної опіки часто призводить до так званої «емоційної глухоти», зниження емоційного інтелекту, і як наслідок, до

емоційного вигорання [147, с. 55–63]. Тому особливо наголошуємо на цьому аспекті як у процесі опікунсько-виховної діяльності, так і при підготовці фахівців опікунсько-виховної діяльності.

Етично-альтруїстичний принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії дитини-сироти та вихователя в умах державного закладу опіки передбачає не тільки розвиток альтруїстичних тенденцій обох сторін взаємодії, емоційного інтелекту, але й визначає стратегію виховання дітей-сиріт, активно-гуманістичне навантаження технологічних засобів організації процесу виховання, характерними ознаками якого є педагогічна допомога і підтримка; опіка, соціальний захист; діалогічність, творчо-пошуковий характер, поєднання традиційності й інноваційності. Активно гуманна, етично-альтруїстична спрямованість суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та дитини-сироти, професійна компетентність педагогів державних закладів опіки дає змогу частково знизити негативний вплив деприваційних умов, що зі свого боку сприятиме актуалізації особистісних ресурсів дитини-сироти.

Видатний польський лікар і педагог Я. Корчак з цього приводу зауважував, що «інтернат для сиріт – це клініка, де зустрічаються різні недуги душі і тіла при слабкому опорі організму, де важка спадковість заважає, затримує одужання. І якщо інтернат не буде моральним курортом, є загроза, що він стане осередком зарази» [331, с. 114]. Я. Корчак став найяскравішим прикладом альтруїзму у вихованні дітей-сиріт.

Реалізація ідей кордомедійності, етично-альтруїстичного принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти в умовах інституційного закладу опіки має потужний виховний потенціал та сприяє в усвідомленні дітьми пріоритетності людських цінностей, розвитку альтруїстичних почуттів, духовно-моральної зрілості особистості дитини-сироти.

2.4. Взаємна довіра як умова виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми

Феномен довіри – багатоаспектне явище, яке відіграє одну з основних ролей у міжособистісній взаємодії. Принцип довіри в системі освіти виступає умовою результативності продуктивного розвитку особистості, уможливорює розкриття її

унікальних потреб і здібностей. Саме довіра дає змогу визначити ступінь близькості між людьми, на її основі будуються найміцніші стосунки.

Проблема довіри до нині не має адекватної і загальнозначущої наукової експлікації та розв'язання, незважаючи на значний обсяг дослідницької роботи, виконаний у цій сфері насамперед західними вченими (Е. Аронсон, М. Бубер, Д. Майерс, А. Маслоу, Е. Пратканіс, К. Роджерс, А. Селігмен, Е. Фромм, Ф. Фукуяма, та багато ін.), а також низкою вітчизняних дослідників (В. Коновальчук, В. Зінченко, І. Ільїн, Б. Мільнер, Б. Рутковський, Т. Скрипкіна та ін.). Теоретичною основою також є педагогічні праці (А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський); положення теорії педагогічних систем (Н. Кузьміна); концепція гуманізації освітнього простору (Ш. Амонашвілі); психологічні теорії становлення особистості дитини (В. Мухіна). Таким чином, наявна і вкрай актуальна соціальна проблема консолідується в науково-дослідну проблему довіри, що має важливе наукове і практичне значення.

У суспільстві останнім часом спостерігається зниження рівня довіри, на фоні демагогічної політики демонстрування «благодійності», «філантропії» у соціальних інституціях. Особливо гостро сьогодні стоїть проблема формування базової довіри у дітей-сиріт, які виховуються у інституційних закладах опіки. У них, спостерігаються труднощі з формуванням базової довіри до світу, що призводить до виникнення внутрішньої напруженості, тривожності, агресивності, конфліктності, відчуття неповноцінності, непотрібності.

Емоційний контакт дитини з батьками-вихователями, який будується на довірі її до дорослих, їхній взаємній довірі, одна з педагогічних умов соціального виховання дітей у дитячих будинках сімейного типу, наголошує І. Пеша [580].

Довіра як етична категорія та сама її сутність має глибоко психологічну природу і лежить в основі не тільки відносин між людьми, але і відображає одночасно ставлення людини до самої себе, до тієї частини світу, з якою вона взаємодіє в певний момент часу. Міра довіри як до соціуму, так і до себе є одним з глибинних факторів, що впливають на успішність та прагнення до особистісного росту і розвитку.

Довіра передбачає віру в *Іншого*. Здатність вірити в *Іншого* ґрунтована на вірі в себе, довірі до себе. У інтерсуб'єктних комунікаціях довіра стимулює процес

відвертості, «прозорості», саморозкриття, що є фундаментальною потребою розвитку особистості [319].

Довіра – це здатність і готовність прощати, виправдовувати, жаліти, не допускати зневаги, терпіти і приймати один одного, відкриватися іншому, а ще не лукавити, чинити пристойно стосовно іншого. Серед особистих якостей довіра – це доброзичливість, такт (також і педагогічний), щирість у взаєминах, поступливість, повага до дитини. («Ми сильні, повинні, повинні нести слабкості безсилим, а не собі догоджати» – Послання Св. Апостола Павла до римлян, 15:1)

До головних засобів виховання закономірно залічував довіру як прояв ставлення до дитини, В. Сухомлинський. На його думку, вихователь своєю довірою не лише засвідчує «визнання моральних якостей свого вихованця, а й начебто відкриває перед вихованцем перспективу подальшого морального розвитку» [766, с. 327]. Педагог, довіряючи дитині, виявляє передусім «оцінку доброго начала в людині» [766, с. 328]. Енергетизм довіри спрямований на формування у дитини самоповаги, самопізнання «звертає погляд дитина на себе, оцінює добро і зло в собі», творення наставником виховної справи на дитячому довір'ї («дорожіть довір'ям, а отже – беззахисністю дитини; «владу свою над дитиною будуєте на цьому довір'ї цій беззахисності» [767, с. 639]. Ідеї В. Сухомлинського про пріоритетність значення ролі довіри у формуванні гармонійної особистості майбутнього громадянина стали підставою основ педагогіки довіри у 60-х рр. XX ст.

Довіра як форма віри характеризує суб'єкт-об'єктні стосунки, стосунки безумовної готовності й відкритості до обміну в процесі взаємодії. Латинське «credo» у значенні «віра», «мати довіру», вважають праіндоевропейським за походженням зі значенням «серце даю», виявляє особливість змісту довіри як цілісної, центральної категорії, у якій закладена потенційна готовність віддавати, спрямована на зовнішній світ. Праця В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям» (1969) є підтвердженням висловленої вище тези про педагогіку довіри.

Довіра й недовіра є фундаментальними почуттями, що визначають подальший розвиток усіх інших видів ставлення особистості до світу, до себе й інших людей. У наукових дослідженнях Е. Еріксона довіра людини до світу постає як базова соціальна

установка особистості, сформована на підставі досвіду першого року життя дитини й перетворена на установку щодо її ставлення до себе і до світу. Однією з основних умов «психічного здоров'я» особистості вчений вважав прийнятий образ себе в стосунках із навколишнім світом «ідентичністю». При змінах стосунків особистості з навколишнім середовищем їй доводиться змінювати «ідентичність», свої форми поведінки, що складає «кризу ідентичності». Базисну довіру Е. Еріксон розглядає «як наріжний камінь вітальної особистості» [864, с. 113].

Довіра й недовіра є фундаментальними почуттями, що визначають подальший розвиток усіх інших видів ставлення особистості до світу, до себе й інших людей. Це почуття виникає дуже рано й залежить від якості отримуваної дитиною материнської турботи. Важливою є рівновага між потребою дитини отримувати і потребою матері давати. На думку Е. Еріксона, емоційний контакт між матір'ю та дитиною – це базисна психологічна модель, необхідна для розвитку особистості дитини [864, с. 113]. На жаль, така рівновага не може бути досягнута, коли дитина залишається сиротою.

Довіра виступає однією з основних детермінант самоповаги, що виступає основною умовою саморозвитку особистості. Без довіри й позитивного ставлення до власного Я неможливий успішний розвиток особистості, та потребує в передовсім відповідного ставлення інших. Людина не буде вірити в себе, якщо ніхто не повірить у неї. Позитивне ставлення (довіру) К. Роджерс трактує як тепло, симпатію, апатію, прихильність, акцептацію. З метою такого ставлення він ставить за приклад позицію батьків, які нагороджують ніжними почуттями свою дитину, незалежно від її поведінки, дають їй «безумовну любов», любов *agape*. Таку любов дають дитині батьки, люблять її за те, що вона [656, с. 165–166]. Діти, які постійно відчують любов і турботу батьків, у яких сформоване базове почуття довіри до світу, часом із вражаючою легкістю витримують випадки депривації, дисциплінуючий режим, покарання й подібні речі, вони не сприймають їх як фундаментальну загрозу, як загрозу своїм головним, базовим потребам і цілям [479, с. 81–86].

В умовах інституційних закладів опіки переважно спостерігається спрощений емоційний фон спілкування, емоційність педагогів, як правило, знижена, що впливає

на фон дитячої активності, виявляється у малій кількості їх звернень до дітей (у 4-10 разів менше, ніж у їх однолітків, котрі виховуються в сім'ї); в контактах зменшена кількість особистісних, інтимних звернень, а ті, що є, – емоційно бідні й одноманітні за змістом, в основному спрямовані на регламентацію поведінки. Часта зміна вихователів, дефіцит уваги, ласки, емоційного тепла з боку дорослих, переведення вихованців з однієї групи в іншу, з одного дитячого закладу до іншого закріплюють один з найнебезпечніших феноменів сирітства – «втрату базової довіри до світу», яка проявляється в агресивності, підозрілості, нездатності до автономного життя, що має негативний вплив на емоційний і особистісний розвиток дитини [45, с. 38].

Відсутність довірливих відносин у вихованців інституційних закладів опіки стає причиною емоційної нестійкості, тривожності, фрустрованості, порушення емоційних контактів з оточуючими. Саме встановлення довірливих стосунків вихователя та дитини-сироти виступає запорукою емоційного комфорту, особистісного розвитку дитини.

Діти заслуговують поваги, довіри та дружніх відносин, підкреслював Я. Корчак та застерігав педагогів від «нещирої, дешевої довіри» до дітей, «напоказ – друзі, на словах – союзники, на ділі – вороги». Такі педагоги викликають відразу, і як відповідь, – неприязнь дітей, конспірацію» [331, с. 12]. Вимоги педагога мають поєднуватись з глибокою довірою і повагою до дитини, інакше вимога постає як брутальний тиск, принука. Вияв недовіри до дитини є певною мірою здійсненням насильства стосовно неї.

Відсутність у вихователя довіри до дитини робить фактично неможливим повноцінний діалог з нею, який є ключовою ланкою успішної педагогічної діяльності та передбачає повне взаєморозуміння, позитивний емоційний фон суб'єкт-суб'єктної взаємодії, потребу і можливість саморозвитку. Все це стає можливим, якщо вихователь виявлятиме у дитині якості, що дозволяють оцінювати її як активного, рівноправного партнера у спілкуванні і взаємодії.

Дослідник В. Сафонов відзначає, що найголовнішою функцією довіри є обмін значимими думками і почуттями на основі віри та довіри до партнера. Як *ключові функції довіри* вчений виокремлює такі: психологічного розвантаження; зворотнього

зв'язку в процесі самопізнання; психологічного зближення і поглиблення взаємовідносин [678, с. 268]. На нашу думку, ці функції найкраще підкреслюють бажану суб'єкт-суб'єктну взаємодію дитини-сироти та педагога в умовах державного закладу опіки.

Довіра тісно співіснує з поняттям толерантності (з лат. *tolerantia* – терпимість), як здатності людини вступати з іншою людиною в плідну комунікацію на основі поваги до її своєрідності та свободи. Зазвичай толерантність у педагогічній взаємодії є однією з головних ланок впливу на формування довірливих стосунків між педагогом та дитиною та «ґрунтується на гідності й свободі кожної людської особистості», стверджує В. Зінченко [253, с. 78]. Вчений розуміє появу відносин довіри як результат толерантності. Адже в психолого-педагогічній взаємодії толерантне ставлення педагога до дитини і побудова довірливих та продуктивних стосунків – одне із базових завдань педагогіки для забезпечення його оптимізації.

Отже, все це орієнтує вихователя на встановлення толерантних відносин взаємодії, розвиток позитивного діалогу, налаштованість на прийняття дитини-сироти з її власними поглядами, відкритість у стосунках, а також, що досить важливо, правильне розуміння світоглядної позиції «іншого», що є незамінним критерієм побудови гармонійних стосунків у педагогічній взаємодії. Вищезначене створює умови для виникнення довіри, що передбачає відкриття людини «іншому», формування установки на те, що об'єкт довіри буде відповідати певним очікуванням, реалізує дії належної якості, результативності та передбачуваності, взаємності й відповідальності. Довіра є основою моральних принципів взаємодії, базовою сутністю відчуття онтологічної безпеки. У суб'єкт-суб'єктній взаємодії вихователя та дитини-сироти довіра і толерантність запобігають виникненню різних конфліктів та налагодженню конструктивної діяльності між ними.

Відтак встановлення довірливих стосунків вихователя та дитини-сироти передбачає невтручання в її особистісний простір, толерантність, довіру до прийняття самостійних рішень, налаштованість на налагодження позитивного діалогу. За умови довіри до дітей-сиріт, їхніх слів, намірів, дій, вчинків, цінностей, педагоги здатні допомогти вихованцям повірити в себе, знайти взаєморозуміння з навколишньою

дійсністю та навчити правильно розуміти світоглядну позицію «іншого», що є незамінним критерієм побудови гармонійних стосунків та успішної суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Резюмуючи вищезазначене, можемо констатувати, що довіра у суб'єкт-суб'єктній взаємодії вихователя та дитини-сироти стимулює процес відвертості, «прозорості», саморозкриття, що виступає умовою результативності продуктивного розвитку особистості дитини-сироти. Вимоги вихователя мають поєднуватись з глибокою довірою і повагою до дитини. Тільки системна реалізація умов, дотримання яких забезпечить реалізацію принципу довіри у вихованні особистості дитини-сироти допоможе здійснити ефективну підтримку дітям, що залишились без піклування батьків та підвищити успішність виховного процесу загалом.

2.6. Організація виховного простору дітей-сиріт як педагогічного конструкту

Організація виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми неможлива без врахування умов середовища, в якому воно відбувається, використання вже сформованих його параметрів або моделювання нових. Результативність опікунсько-виховної діяльності на практиці великою мірою залежить від ресурсного потенціалу освітньо-виховного середовища, здатності педагога використовувати його розвивально-виховні можливості для розв'язання педагогічних завдань. Тому доцільним вважаємо детальніше розглянути сутність створення виховного простору державного закладу опіки на основі середовищного підходу та розробки просторової проблематики.

Термін «середовище» використовується у науковому тезаурусі філософії, соціології, психології, педагогіки, соціальної педагогіки та інших наук. Щодо базового поняття «середовище», то воно визначається як соціально-побутові умови, в яких живе людина (оточення); природні умови, в яких відбувається життєдіяльність певного організму (довкілля); речовина, тіла, що заповнюють простір і мають певні властивості [781, с. 745].

У науково-педагогічних працях натрапляємо декілька варіантів трактування терміна «середовище»: освітнє, виховне, цілісне виховне, освітньо-виховне, навчально-виховне, розвивально-виховне, навчально-виховне, соціально-виховне соціальне, соціокультурне, інтеркультурне тощо.

Одним з перших науковців, хто обґрунтував виховні можливості середовища у контексті розробки принципу природо відповідності, був Я. Коменський. Погляди щодо необхідності використання середовища у вихованні обґрунтовували у своїх працях вітчизняні і зарубіжні педагоги минулого: (Дж. Локк, А. Дістервег, Дж. Дьюї, М. Монтесорі, А. Лазурський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.).

Середовищна проблематика активно почала розроблялася в 20 – 30-х рр. ХХ ст. у вітчизняній психології та педагогіці (М. Басов, А. Лурія, А. Макаренко, С. Моложавий, Є. Тихеева та ін.). Актуальним напрямом наукових розробок цього періоду було вивчення механізмів впливу середовища на формування особистості та управління цим процесом. Важливою й сьогодні залишається думка вчених про те, що особистість є не лише «продуктом» впливу середовища, а своєю діяльністю змінює його параметри. Взаємодіючи із середовищем, людина розвивається сама, змінюючи при цьому середовище.

Започатковані психолого-педагогічні дослідження середовища виявили його великий розвивально-виховний потенціал як засобу й умов формування особистості та підкреслювали суб'єктний характер стосунків у схемі педагог – середовище – вихованець. У кінці 60-х років ХХ ст. на основі активних розробок проблеми середовища було започатковано становлення нової науки – психології середовища, предметом досліджень якої стали різні аспекти активної взаємодії особистості з середовищем.

Досвід організації виховного середовища знаходимо в гуманістичних системах вітчизняних педагогів: В. Сухомлинського (змістова характеристика виховного середовища) [763, с. 39]. Умовою ефективності виховного середовища педагог уважав його природність, «обстановку ненавмисності», на його думку «виховний намір має бути прихований обстановкою дружніх, невимушених взаємин» [767, с. 654]. Ідея

організації виховного середовища була пріоритетною в гуманістичній виховній системі О. Захаренка [240, с. 4].

Сучасні науковці зазначають, що середовище як об'єкт педагогічної діяльності потребує проєктування, моделювання, управління, використання його розвивально-виховних можливостей, насичення виховним потенціалом, педагогічного орієнтування, зменшення стихійних і негативних впливів тощо. На сучасному етапі педагогіка середовища продовжує формуватися насамперед, як технологія, напрям педагогічної науки і практики, орієнтований на вивчення, організацію і використання можливостей середовища у виховних цілях.

Виховне середовище О. Демченко розглядає не лише як педагогічну категорію, а як *соціально-педагогічний феномен* у вимірах психології, соціології, педагогіки, соціальної педагогіки. Педагог, на її думку, має вивчати і використовувати умови середовища у розв'язанні педагогічних завдань, употужнювати його позитивні впливи й зменшувати стихійні. Середовище, як динамічна система, зазначає авторка, постійно оновлюється, створює умови для соціалізації, виховання, саморозвитку особистості. Зі свого боку, особистість як суб'єкт взаємодії змінює параметри середовища своєю діяльністю, використовує його потенціал для реалізації своїх можливостей [202].

Дослідниця І. Колеснікова класифікуючи освітнє середовища відповідно до парадигмальної приналежності (традиційне, гуманістичне, технократичне), зауважує, що виховне середовище освітнього закладу може бути: *орієнтоване на параметри певного парадигмального простору, поліпарадигмальним, безладно поєднувати риси різних просторів (парадигмальна еkleктика)* [313].

Як зауважує Ю. Мануйлов, процесуально середовищний підхід є системою дій суб'єкта управління середовищем, що забезпечують діагностику, проєктування і продукування виховного результату, однак дослідник акцентує увагу на думці про неможливість «тотальної педагогізації середовища». Таким чином, педагогічні дії з виховним середовищем можна охарактеризувати як використання потенціалів цього середовища, обмеження негативних факторів середовища та посилення позитивних факторів [474]. У зв'язку з цим у контексті середовищного підходу виокремилася й розробляється як окремий напрям *теорія виховного простору*, яка обґрунтована у

наукових студіях Н. Боритко [92], А. Гавриліна [151], Ю. Мануйлова [474], Л. Новикова [532], Н. Селіванова [681] та ін.).

У педагогічному тезаурусі термін «виховний простір» утвердився починаючи з 60-70-х рр. XX ст. Важливим стало трактування виховного простору як хронотопного середовища спільного буття, перетвореного всіма соціокультурними структурами, що задіяні у виховному процесі у відповідний час на певній території, у чинник інтегрованого впливу на процес формування і розвиток особистості з метою забезпечення відчуття психологічного комфорту і сприятливих умов для її самовизначення, саморозвитку та самореалізації. Виховний простір забезпечує більш високий ступінь координування взаємодії людини з соціокультурним і природним оточенням [637].

Поняття «виховний простір» у педагогічну науку введено Л. Новіковою та розглядається, як результат конструктивної діяльності для підвищення ефективності виховання, його формування здійснюється через створення гуманістичної виховної системи [532, с. 132–134]. Різниця у феноменах «середовище» й «простір» полягає й у тому, що перший потрібно вміти використовувати у виховних цілях, а другий – створювати. Важливою є ідея, що виховний простір не створюється стихійно й може декларуватися формально, а є результатом спеціальних педагогічних дій [532, с. 132–134].

У трактуванні феномена «виховний простір» сучасними науковцями знаходимо декілька його інтерпретацій, які доповнюють одна одну: частина середовища, в якій панує певний педагогічно сформований спосіб життя (Ю. Мануйлов); особливе соціокультурне утворення (Ю. Сокольніков); освоєне середовище (природне, культурне, соціальне, інформаційне), пристосоване для вирішення виховних завдань (І. Демакова); педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує вихованця (Л. Новікова); результат діяльності, як творчої, але й інтегративної, на відміну від середовища (Н. Селіванова); динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій, створювана зусиллями соціальних суб'єктів різного рівня (Д. Григор'єв); якісна характеристика мікросоціуму, від якої залежить успішність адаптації та соціалізації дитини в соціумі (О. Мудрик); як одна з умов реалізації процесу виховання (І. Бех); –

багатофункціональне й дитиноцентроване предметно-естетичне, просторове, соціальне середовище (О. Савченко).

Актуальною проблемою залишається технологія його творення, виділення у соціально-педагогічний конструкт у межах освітньо-виховного середовища інтернатних закладів опіки, теоретико-методологічне обґрунтування сутності створення виховного простору в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт.

Логіко-порівняльний аналіз категорій «середовище» й «простір» як педагогічних феноменів показує, що в науковому дискурсі немає єдиної точки зору щодо їх диференціації. Встановлено, що більшість дослідників визнають, ці категорії близькими, але не тотожними. З іншого боку, пояснюючи відмінність між ними, вчені по-різному показують співвідношення означених дефініцій. Спільною є думка, що «середовище» й «простір» є близькими за змістом та параметрами вияву, включають у себе умови, в яких відбувається виховання, самореалізація особистості. Ці феномени не можуть існувати паралельно, незалежно один від одного, навпаки накладаються один на одного, взаємопроникають, взаємоперетинаються, взаємодоповнюються.

У контексті нашого дослідження нам імпонує позиція щодо співвідношення понять «виховне середовище» і «виховний простір», обґрунтована в працях Ю. Мануйлова [474], Л. Новікової [532], Н. Селіванової [681], які зазначають, що виховне середовище має більш загальний характер, а виховний простір створюється в його межах завдяки його педагогізації. Якщо середовище в своїй «основі – даність, то виховний простір – це результат конструктивної та інтегративної діяльності, який досягається з метою підвищення ефективності виховання» [532, с. 132–134].

При вивченні виховного простору як педагогічної категорії варто звернути увагу на наукову позицію А. Гавриліна [151, с. 260–266], який тлумачить означений феномен через його структуру як багатовимірне і поліфункціональне утворення, через яке здійснюється вплив усіх чинників виховання та інших просторів (вітального, предметного, екологічного, інформаційного, освітнього, соціокультурного та ін.) на процес становлення, розвитку та самореалізації особистості. Окрім цього, вчений презентує параметральну характеристику виховного простору, виділяє його

специфічні ознаки: характер відносин як характеристика виховного простору, системність. Виховний простір, на думку вченого, є ідеальним об'єктом, тимчасовим поєднанням джерел енергії, здатних забезпечити розвиток особистості відповідно до певних цілей, які впливають на характер відносин у вимірах простору.

Друга характеристика виховного простору, згідно А. Гавриліна, – це його *системність*. Розкриваючи системність виховного простору, науковець стверджує, що такий параметр передбачає рівень системоутворювальних відносин (функціональна структура виховного простору), що можуть виникнути між суб'єктами простору в ході реалізації своїх виховних функцій та відображають те поле діалогу (полілогу), який відбувається між виховними системами. Субстратний рівень – це пасивні (елементи екологічного середовища та артефакти) й активні (виховні колективи та окремі люди: педагоги, вихованці та батьки) елементи простору. А. Гаврилін виокремлює такі параметрами виховного простору, як: щільність, багатовимірність і протяжність [151, с. 260–266].

У межах системного підходу розглядає виховний простір Н. Боритко, наголошуючи, що процес переформатування середовища в простір виховання можливий завдяки технологізації виховного процесу, яка підвищує ступінь цілісності виховних впливів [92],

Дослідниця Н. Селівановою тлумачить «виховний простір» як педагогічно доцільно організоване середовище, навколишню сферу окремої дитини чи групи дітей. При такому трактуванні структурною одиницею виховного простору стають освітня, культурна, медична або інша установа, яка бере участь у створенні цього простору (точніше, не сама установа, а її професійні колективи) [681]. У нашому дослідженні це педагогічний колектив дитячого будинку: вихователь, соціальний педагог, психолог. Йдеться не просто про використання можливостей виховного середовища, а про його створення у процесі педагогічної діяльності у межах середовища. Така діяльність передбачає як творення, педагогічне орієнтування, так й інтеграцію, а отже, *виховний простір є результатом творчої, конструктивної та інтегративної опікунсько-виховної діяльності*.

Зауважимо, що ми розглядаємо опікунсько-виховну діяльність як «цілеспрямовані, відповідним чином сплановані дії (соціального педагога, психолога, вихователів), які забезпечують основні вітальні потреби дітей-сиріт, сприятливі умови для всебічного розвитку особистості, певні потреби нормалізації її психологічного стану і соціальної ситуації, налагодженню стосунків з оточенням, соціалізації, соціальної реадaptaції й реінтеграції в соціумі» [446, с. 18]. Зусилля опікунсько-виховної діяльності мають бути спрямовані також на те, щоб діти-сироти стали суб'єктами, які відчують виховний простір «як свою основну територію», яку вони також створюють, удосконалюють і за яку несуть відповідальність.

Цінною при розробці виховного простору державного закладу опіки є теорія простору як психолого-педагогічного конструкту, яка займає чільне місце у науковій концепції І. Беха. Зокрема, вчений тлумачить виховний простір на засадах особистісно зорієнтованого й технологічного підходів як «психолого-педагогічний проект, метою якого є духовно-моральне вдосконалення підростаючої особистості», сутність якого полягає у «створенні й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор діяльності педагога і взаємодії вихованців, спрямованих на успішне досягнення виховної мети – розвитку духовно зрілої особистості» [57, с. 3].

Окрім цього, І. Бех стверджує, апелюючи до думки Л. Виготського, що особистісно розвивальні можливості виховного простору залежать не лише від перетворювальної сили його компонентів, а й значною мірою від інтенсивності взаємодії з ним кожного вихованця. В основі будь-якої за змістом взаємодії має лежати його емоційне переживання, а виховний простір системою своїх впливів має забезпечити оптимальні умови для особистісного розвитку кожного вихованця, серед яких дослідник виділяє спрямований і неспрямований, усвідомлений і неусвідомлений, прямий і опосередкований. Головним при цьому є забезпечення високої інтелектуальної й емоційно-сислової насиченості життєдіяльності дітей. Ідейним орієнтиром такої життєдіяльності слугує їхня соціальна активність і виховання у них відповідальності за те, що відбувається в оточуючому довкіллі.

Основне завдання педагога полягає у тому, щоб вихованець позитивно переживав суспільно значущі впливи, які спрямовує на нього виховний простір і

прагнув мінімізувати всі ті моменти, що стають на заваді його духовно-моральному розвитку. Такої спрямованості перепони об'єктивно діятимуть, оскільки у виховному просторі, окрім цілеспрямованих впливів, мають місце і впливи стихійні, які своїми особистісно-деструктивними тенденціями уповільнюють процес сходження підростаючої особистості до духовно-моральної зрілості [57, с. 3–13].

Прийняття педагогом особистих (Я-Ти) у стосунках з іншою людиною, яким є підопічний – вихованець, дає змогу співіснувати і розвиватися двом сторонам, а у просторі між ними з'являється місце на ЛЮБОВ. Саме у цей час у мисленні виникає простір для спроби зрозуміти: ким є Я, ким для мене є Інший (Ти) і що відбувається між Я і Ти в процесі опіки і виховання [891].

Відтак, *виховний простір* у контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт є складним соціально-педагогічним конструктом, метою і результатом творчої та інтегративної опікунсько-виховної діяльності. Виступає одночасно об'єктом і суб'єктом системної організації виховання дітей-сиріт в умовах соціального середовища інтернатних закладів, дитячих будинків.

З свого боку, соціальне середовище інтернатних закладів, дитячих будинків набуває характеристики виховного простору в результаті актуалізації потенційно наявних у ньому ресурсів суб'єкт-суб'єктної взаємодії дитини-сироти та фахівців опікунсько-виховної діяльності (педагога, соціального педагога, психолога), створення оптимальних умови для особистісного розвитку дитини-сироти, надання вихованцю особистісного простору. Дитина-сирота особливо гостро відчуває потребу у визнанні та прийнятті її іншими, особливо близькими та значущими для неї однолітками та дорослими. Задоволення цієї потреби суттєво впливає на характер відносин дитини з оточенням та на особливості поведінки й визначає життєву позицію дитини-сироти, яка формує особистість. Тому необхідна терпимість з боку вихователя дитячого будинку, усвідомлення вікових та індивідуальних особливостей дітей-сиріт, врахування специфіки деприваційних умов в яких вони перебувають, специфіки спілкування та взаємодії у соціальному середовищі дитячого будинку, надання вихованцям особистісного простору для становлення у суспільних стосунках.

Особистісно-альтруїстична стратегія виховного простору у контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт, визначає і гуманістичне навантаження технологічних засобів його організації, характерними ознаками яких виступають *педагогічна допомога і підтримка*; опіка, соціальний захист; діалогічність, творчо-пошуковий характер, поєднання традиційності й інноваційності, гнучкий контроль і самоконтроль. Створюючи виховний простір згідно з особистісно-гуманістичною стратегією нової педагогічної парадигми, вихователь (соціальний педагог) посідає позицію наставника, друга і помічника вихованця [400; 446]. Саме така позиція в ідеалі має стати синергетичною аксіомою учасників опікунсько-виховної діяльності нової генерації, особистісно-альтруїстичним надбанням сучасного вихователя (соціального педагога), дитячого будинку, інтернатного закладу, що реально реалізувати за умови сходження від мети і завдань нової педагогічної парадигми – через її сутність і функції – безпосередньо до стратегії і технології педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу, допомоги і захисту дитини-сироти, *актуалізації її особистісних ресурсів*.

Узагальнюючи вищевикладене зазначимо, що перетворення соціального середовища дитячого будинку, інтернатного закладу у виховний простір не тільки підвищує його виховний потенціал, але і дозволяє більш ефективно керувати ним, управляти об'єктивно існуючими обставинами, при цьому важливу роль відіграє професійна компетентність педагога, його особистісні якості, авторитетність як *значущого Іншого*. Логіка нашого дослідження передбачає розгляд принципу авторитетності педагога як значущого дорослого у контексті праксеологічного та акмеологічного підходів, а тому згаданий принцип детальніше нами розглядається у п'ятому розділі.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано концептуальні засади виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, виокремлено структурні компоненти: рефлексивно-кумулятивний, методологічний, змістово-еволюційний, базисно-прогностичний, системно-організаційний.

Основними *завданнями* виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми є: орієнтація змісту виховного процесу на гармонійний особистісний розвиток та саморозвиток дитини; заохочення її активності, орієнтація на особистість дитини як суб'єкта, визнання її самотності; надання їй соціально-педагогічної підтримки, допомоги у самопізнанні, самовизначенні духовних цінностей і змістових життєвих орієнтирів, формуванні мотивації до самовдосконалення; створення найоптимальніших умов на основі індивідуального підходу; сприяння самовираженню, саморозкриттю, самореалізації і самоорганізації особистості дитини засобами внутрішніх ресурсів; розробка та впровадження соціально-педагогічних технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, підбір змісту, форм та методів особистісного саморозвитку; цілеспрямоване проєктування варіативного виховного простору, що забезпечує індивідуальні траєкторії особистісного розвитку дітей-сиріт; оптимальні умови для засвоєння вітагенного досвіду.

На основі наукового аналізу визначено *систему теоретико-методологічних принципів* виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, виокремлено та теоретично обґрунтовано принципи, що увиразнюють процес виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: суб'єктності, довіри, кордомедійності, етично-альтруїстичний принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти, створення виховного простору як педагогічного конструкту.

Реалізація принципу суб'єктності, кордомедійності, довіри, етично-альтруїстичного принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти в умовах інституційного догляду дітей має потужний виховний потенціал та сприяє актуалізації особистісних ресурсів дитини-сироти, усвідомленню дітьми

пріоритетності людських цінностей, розвитку альтруїстичних почуттів, духовно-моральної зрілості особистості дитини-сироти, виступає запорукою емоційного комфорту, успішного особистісного розвитку.

Ефективну реалізацію *принципу суб'єктності* у вихованні особистості дитини-сироти забезпечують такі умови як: 1) формування суб'єкт-суб'єктних відносин педагога й дитини-сироти; 2) індивідуально-гуманістичний підхід на основі домінанти особистісної парадигми виховання; 3) функціонування діяльнісного виховного середовища закладу інституційного догляду та виховання дітей; 4) систематична організація різнопланової соціально-значущої практичної діяльності і спілкування дітей-сиріт; 5) створення поля впорядкованої свободи дитини, урахування специфіки процесу опредмечення цінностей на особистісному рівні.

Суб'єкт-суб'єктні відносини, що ґрунтуються на засадах *кордомедійності*, «серцепровідності», чуйності, щирості, милосерді та відкритості у висловлюванні думок, є запорукою ефективної міжособистісної взаємодії у професійній діяльності вихователя державних закладів опіки. Активно гуманна, альтруїстично-етично-альтруїстична спрямованість суб'єкт-суб'єктної взаємодія між ними, встановлення довірливих стосунків вихователя та дитини-сироти дає змогу частково знизити негативний вплив деприваційних умов, що зі свого боку сприяє актуалізації особистісних ресурсів дитини-сироти та виступає запорукою емоційного комфорту, успішного особистісного розвитку.

Процес переформатування середовища у простір виховання можливий у межах системного підходу завдяки технологізації виховного процесу. Виховний простір у процесі виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми є складним соціально-педагогічним конструктом, метою і результатом спеціальної творчої, конструктивної та інтегративної опікунсько-виховної діяльності та вимагає високого рівня професійної готовності педагога, орієнтації на інноваційну діяльність, постійного особистісно-професійного розвитку.

Результати досліджень, відображених у другому розділі, опубліковані у наукових працях автора: [396; 397; 398; 400; 401; 402; 409; 421; 425; 428; 429; 431; 435; 444; 445; 447].

РОЗДІЛ 3
ІДЕЄГЕНЕЗА ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ-СИРІТ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ
(XX – початок XXI століття)

3.1. Генеза філософсько-освітніх та соціологічних ідей виховання дітей-сиріт початку XX століття як джерела особистісної парадигми

Дослідження теорії і практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми актуалізує потребу перегляду творчої спадщини вітчизняних філософів, соціологів та педагогів, ідеєгенези поглядів на виховання особистості дитини та дитини-сироти зокрема, передовсім без ідеологічних нашарувань, упередженості й так званого класового підходу до виховання.

Широкий спектр досліджень у межах філософії освіти засвідчує актуальність філософського обґрунтування та висвітлення методологічних засад удосконалення освітньо-виховного простору. З огляду на важливість дослідження філософсько-освітніх засад виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми вважаємо доцільним докладніше розглянути напрацювання щодо генези ідей виховання у контексті особистісної парадигми (з екстраполяцією на виховання дітей-сиріт), що сформувались у філософсько-освітніх поглядах мислителів минулого та стали основою формування гуманістичного, а згодом і гуманітарного, спрямування освітньо-виховної діяльності та опікунсько-виховної діяльності зокрема.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної, історичної та методологічної літератури свідчить, що науковими джерелами особистісної парадигми виховання стала історична спадщина класиків вітчизняної філософії, психології та педагогіки. Ще в перших письмових пам'ятках давньоруської культури натрапляємо ідеї про виховання особистості. Зокрема, Князь Ярослав Мудрий вважав, що вихователь має звертатись до душі, серця і розуму дитини. Митрополит Іларіон в «Слові про закон і благодать» обґрунтовує необхідність особистісного спрямування князя у ставленні до своїх підлеглих. Володимир Мономах у «Повчанні дітям» зробив спробу ввести

гуманістичний принцип доброчинності до князівських стосунків через особистісний підхід у вихованні молодих князів [56;433;421].

Масштабність, інтенсивність, різноманітність і суперечливість суспільного життя ХХ ст. зумовила появу нових філософських напрямів (неокантіанство, герменевтика, антропологія, марксизм-ленінізм, аналітична філософія, психоаналіз, феноменологія, екзистенціалізм, персоналізм, прагматизм та ін.). Саме філософські течії поч. ХХ ст. лягли в основу генези освітніх парадигм. Варто зауважити, що освітні парадигми пройшли складну еволюцію становлення. Зокрема, різнобічний аналіз генези освітніх парадигм представлено у дослідженнях А. Вербицького [123].

Розв'язуючи завдання нашого дослідження, передовсім доцільним вважаємо уточнити поняття «ідеєгенез», під яким ми розуміємо «розвиток ідеї». Категорія «розвиток ідеї» розглядається як: а) дія з удосконалення світоглядного принципу як основної думки з-поміж різних міркувань особистісної парадигми виховання; б) процес її поступальних змін (задум, план, намір, трансформація думки); в) результат її переходу до якісно вищого стану (ступінь зрілості цієї ідеї).

Вартим уваги є запропонований Н. Репіною [651] підхід до розкриття генези педагогічної ідеї від її первинних до розвинутих форм. Це насамперед виникнення передумов, які детермінують потребу реалізації конкретної форми педагогічного процесу, поява педагогічних уявлень, розвиток (визначення основних положень, розробка підходів їх втілення в освітньому процесі) і становлення (формування цілісної педагогічної концепції (парадигми)) конкретного педагогічного феномену. Історико-генетичний аналіз, на якому ґрунтується дослідження за цим алгоритмом, дає змогу, на наше переконання, об'єктивно й комплексно дослідити зародження та розгортання педагогічної ідеї особистісної парадигми виховання, що поступово стала теорією і концептуальним підходом до практики організації виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Традиційно історико-педагогічні дослідження розглядають педагогічну реальність крізь призму широкої системи її детермінант, передумов, умов і чинників. Основними соціокультурними детермінантами, що зумовили виникнення, розвиток та особливості концепцій виховання ХХ століття та їх функціонування стали: домінуючі

в ХХ ст. вітчизняні й зарубіжні *філософські та соціологічні світоглядні узагальнення* про особистість; *ідеологія держави* як імперативи, які виступали ідейною й ціннісною основою формування концепцій, теорій, наукових підходів до опіки та виховання дітей-сиріт (фіксувалися у державних документах освітньої та соціальної політики, виступали соціальним замовленням, символічним узагальненням ціннісних установок щодо виховання як окремої особистості); *ціннісні орієнтації* як невід’ємний структурний елемент державної ідеології, системи значущих ідеалів, духовно-моральних понять і цілей; *характер суспільних відносин*, яким зумовлювалася специфіка наукової діяльності як особливого виду інституалізованої творчої діяльності, а також особливості становлення соціально-педагогічних відносин дорослих і дітей, що формувалися відповідно до стратегічних цілей державотворення на різних етапах культурно-історичного розвитку суспільства і трансформувалися відповідно до державної ідеології (саме з «відносинами» як універсальним явищем людського суспільства пов’язані рушійні сили, мета і зміст, методи та форми, умови й засоби теорії та практики виховання). Виникнення й розвиток концепцій виховання відбувалося у момент епохальних соціокультурних змін, що одночасно стимулювало і визначало становлення нового наукового педагогічного мислення, нових якостей суспільної свідомості і практики виховання дітей, нового типу культури [824, с. 28].

В контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують світоглядні орієнтації, адже саме вони визначали педагогічні погляди сучасників, сприяли їх трансформації; суспільно-політичні обставини, що впливали на розуміння опіки та виховання дітей-сиріт; соціально-економічні стратегії, які визначали вимоги підготовки дітей-сиріт до життєздійснення в умовах домінувальної системи виробництва.

Варто зазначити, що погляди дослідників другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. значною мірою формувалися під впливом як західної так тогочасної російської педагогічної думки, що було зумовлено політичними чинниками: насамперед перебуванням частини українських земель у складі тогочасної Російської імперії, а також Австро-Угорщини, Речі Посполитої, Словаччини, Румунії.

Початок ХХ ст. ознаменований інтенсивним розвитком різних галузей наукового знання. Людинознавчі науки, в тому числі й педагогіка, намагалися осмислити подальші перспективи розвитку людини в умовах тогочасного життя. Проблема людини, її виховання стала епіцентром дискусій у педагогіці. Вчені вказували, що педагогіка «новітнього часу» зверталася до фронтального дослідження власних теоретичних основ [66; 206, с. 146–168; 513]. Людиноцентризм став основою багатьох теорій та концепцій, особливо освітніх, однак його засадничі принципи були сформульовані філософами, педагогами, просвітителями минулих століть (Я. Коменський, Дж. Локк, І. Песталоцці, Ж-Ж. Руссо та ін).

Соціальна сутність філософії знайшла відбиття у загальнонаукових принципах, до яких належали й соціально-педагогічні: гуманізму, «утримуючого виховання», трудового виховання; соціального виховання, природовідповідності, культуровідповідності.

Зауважимо, що історія розвитку філософського знання є безперервним процесом, але не однолінійним, якому притаманні неоднотайність думок, світоглядних позицій, концептуальних підходів, енциклопедичних узагальнень, що презентують логіку розгортання уявлення авторів про особливості проблем, які ставали основною їхнього теоретичного філософствування та практичного втілення. Не виняток і розуміння сутності *принципу гуманізму* у вихованні, який став упродовж століть центральною науковою проблемою та зазнавав трансформацій у системі становлення нових філософських підходів та сьогодні є провідним принципом особистісної парадигми виховання.

Діяльність перших педагогів-гуманістів належить до епохи Відродження (Вітторіно да Фельтре, Франсуа Рабле, Еразм Роттердамський). Деякі дослідники вважають, що саме тоді і виникло поняття «гуманізм» (XIV–XVII ст.) як сукупність поглядів, базованих на визнанні людини найвищою цінністю; як вчення, що стверджує повагу до гідності та розуму людини, її право на щастя, свободу і всебічний розвиток [827]. На перший план виступає особистість, «ідеальною людиною» визнається людина сильна, талановита і різнобічно розвинена, здатна стати творцем самої себе і своєї долі. Найважливішими рисами гуманістичного підходу стають:

індивідуалізація, вибір людиною власного життєвого шляху, духовна свобода [433; 827, с. 385–444].

Варто підкреслити той факт, гуманістичні ідеї завжди випереджали соціальну практику розвитку та становлення суспільства і часто розглядалися як соціальна утопія. Однак у період радикальних змін, відмови від старих парадигм і пошуку нових орієнтирів, гуманістичні ідеї набували все більшої актуальності. Зокрема, педагогічні ідеї А. Дістервега, І. Песталоцці, Ж. Руссо ґрунтуються на гуманізмі, глибокій любові до дитини, турботі про її різнобічний розвиток [433; 827, с. 385–444].

Дефінітивний аналіз поняття «гуманізм» засвідчує його глибоку філософсько-педагогічну сутність та «... означає не просто людяність, а людяність, що притаманна освіченій людині» [191, с. 408]. Такою освіченою людиною є педагог, який покликаний формувати особистість, спираючись на принцип гуманізму.

Освіта як результат світоглядно-філософської позиції щодо проблеми сутності людини, світорозуміння завжди була елементом загальнофілософських побудов видатних вітчизняних мислителів, філософів, просвітителів різних часів. Ідеї особистісно орієнтованого виховання знайшли своє відображення у педагогічній спадщині: П. Беринди, І. Вишенського, І. Гізеля, Ю. Дрогобича, О. Духновича, І. Копинського, С. Оріховського, Г. Сковороди, М. Смотрицького, К. Ставровецького, П. Юркевича та ін. Їхніх наукові студії відображають прагнення осмислити значення природних та соціальних чинників процесу розвитку особистості.

Принцип гуманізму видатний просвітитель гуманіст Г.Сковорода філософ трактував як розуміння вихователями думок, переживань та прагнень дитини, *віру у благородне особистісне начало та в силу виховання. Успішне виховання на думку мислителя залежить від мотивації моральної поведінки, поваги і любові до дітей та «...криється в природі самого народу, як вогонь і світло криється в кремені»* [696].

Зокрема, на думку мислителя, важливою є *активна позиція вихователя у становленні особистості дитини разом з обґрунтуванням вирішальної ролі його самопізнання, саморозвитку*. Працю педагога філософ розумів як величну та благородну місію. Осмислюючи вимоги до моральних якостей педагога, виділяв:

шляхетність, гідність, чесність, любов та повагу до дітей, до своєї професії тощо [696].

Ідею особистості як суб'єкта життєтворчості за часів Г. Сковороди розглядали переважно у філософсько-педагогічному контексті, протягом XIX – XX ст. її все глибше обґрунтовували з педагогічних позицій, і тільки наприкінці XX ст. ця ідея не тільки була системно *осмислена в межах цілісної освітньої концепції*, а й набула нового функціонального виміру – втілювалася у педагогічних технологіях, які забезпечують становлення особистості дитини суб'єктом життєтворчості.

Німецькі філософи XIX ст., Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте обґрунтували ідею гуманістичного творення особистості та її самосвідомості, запропонували шляхи реформування системи освіти. Творець «діалогічної філософії» М. Бубер застосував принципи своєї концепції до процесу освіти, як зустрічі «Я» та «Ти», як взаємин між людьми, заснованих на взаємопотенціуючому розумінні [891].

Гуманістичне виховання особистості ґрунтувалося на філософському розумінні місця та значення людини у світі. Позаяк на це питання було дискусійним, то з часом виокремились гуманістичні концепції, які ґрунтувалися на різних підходах до розуміння сутності людини: *християнсько-педагогічна, соціально-педагогічна та науково-педагогічна антропологія* [397, с. 241–243]. На означених засадах гуманістичного виховання ґрунтуються наукові дослідження й сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених.

Прогресивною стала ідея гармонійного поєднання загальнолюдського і національного у спрямуванні, сутності і змісті освіти, що безумовно мало вплив на подальше визначення шляхів і засобів духовно-морального виховання особистості [348; 433]. Педагоги активно відстоювали єдність духовного, морального, естетичного, розумового і трудового виховання підростаючого покоління (О. Духнович, І. Ставровський, К. Ушинський, П. Юркевич, М. Драгоманов, С. Миропольський та ін.), підкреслювали необхідність застосування рідної мови та культури у вихованні (І. Тимківський, Т. Шевченко, К. Ушинський, І. Франко та ін.), важливого значення надавали релігійному чинникові у процесі духовно-морального

виховання (О. Духнович, М. Пирогов, К. Ушинський, П. Юркевич, М. Драгоманов та ін.) [158; 348].

Найбільш знаними та визначними для розвитку тогочасної науки й суспільної думки була філософська антропологія представника духовно-академічного напрямку у філософії і психології П. Юркевича та педагогічна антропологія К. Ушинського. У їхніх працях закладено основи формування цілісного погляду на людину, зосереджено увагу на її індивідуальності, які і стали основою перегляду ними сутності процесів виховання.

«Філософія серця» П. Юркевича, містила нове розуміння духовного життя людини, сутності її душі. Глибинну основу людської природи в рефлексії П. Юркевича визначав настрій серця, яке детермінувало здатність людини до дій, породжувало наміри й бажання [866]. Такий підхід забезпечував можливість розглядати різноманітність, багатомірність внутрішнього світу людини, що в єдності тілесного й духовного (з пріоритетом останнього) породжувало необхідність перегляду мети виховання, його сутності, ролі вихователя в цьому процесі, важливість отримання вихованцем досвіду переживань. Філософія освіти вченого змінила уявлення про суб'єктну сутність особистості.

На відміну від П. Юркевича, К. Ушинський акцентував у своїй соціально-філософській концепції на необхідності врахування у вихованні здобутків позитивізму, зробив спробу сформулювати засадничі принципи й підходи до реалізації *цілісної системи виховання особистості*. Учений стверджував принципову можливість пізнання природи людини як істоти діяльної, яка під впливом середовища і виховання динамічно розвивається [797, с. 196–197]. Саме основні наукові положення антропології стали основою розуміння виховання передусім як *самовиховання*, створення умов і надання допомоги для вільного самовизначення і самореалізації людини на кожному її віковому етапі [158; 348]. В межах антропоцентризму формувався новий погляд на *дитину як предмет виховання*, потребу її всебічного розвитку, право на вираження власної природи. Ним став дитиноцентризм.

Прогресивні педагогічні ідеї того час висловлював І. Франко, який запропонував програму гармонійного виховання дітей. На його думку, основна мета освіти полягає у забезпеченні правильного розумового, морального виховання, основним завданням якого є формування свідомого українця з притаманним йому патріотизмом, високою моральністю, освіченістю, професіоналізмом, фізичною й естетичною досконалістю, витривалістю, підприємливістю та ініціативою. Велику увагу І. Франко приділяв сімейному вихованню, ролі матері, яка саме, на його думку, відповідає перед суспільством за виховання дітей, створення умов, щоб діти росли здоровими, здобули правильне моральне виховання (ці та інші погляди на виховання висвітлено у його статті «Жінка-мати». Небайдужим був І. Франко і до дітей-сиріт, зокрема, трагічна доля безпритульних сиріт відображена у його оповіданнях «Яндруси», «До світла».

Найбільшою цінністю на землі, на думку І. Франка, є не просто людина, а «правдивий живий чоловік». *Чуйність, гуманність і чесність можуть виховати педагоги, які самі володіють такими якостями:* тоді любов і повага вихователя до дитини будуть мати зворотний відгук [813, с. 308–313]. *Чуйність, гуманність і чесність можуть виховати педагоги, які самі володіють такими якостями:* тоді любов і повага вихователя до дитини будуть мати зворотний відгук. І. Франко наголошував на необхідності взаємної поваги педагогів і дітей, переконував, що настане час, коли культура й освіта стануть надбанням усього народу, позаяк прагнення до знань, «до світла» є природним бажанням кожної здорової людини.

Аналіз наукових студій дає підстави стверджувати, що осмислення освітніх парадигм розпочалось ще в XIX ст. Рубіж XIX та XX ст. ознаменовано створенням фундаментальних праць, які започаткували галузь філософії освіти. Слід зазначити, що в радянські часи історія вітчизняної філософсько-освітньої думки визначалась орієнтацією мислителів на «прогресивну матеріалістичну філософію», представниками якої були В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, М. Шелгунов, М. Пирогов, П. Блонський, С. Гессен, К. Вентцель. Погляди цих мислителів не були однозначними, точились гострі дискусії, які не вщухають й до сьогодні.

Початок XX ст. характеризується зародженням різних педагогічних шкіл і течій, формуванням нових напрямів загальної педагогіки, інтенсивними педагогічними

пошуками. Перед педагогічною наукою постали проблеми, які вимагали невідкладного розв'язання. Це насамперед відносини «людина і суспільство», «людина і оточуюче середовище» та деякі інші. Результатом розв'язання проблеми стало зародження соціальної педагогіки, яка почала виокремлюватися як окрема наука.

Німецький вчений П. Наторп (1852–1924) у 90-ті рр. ХІХ ст. одним із перших порушив питання про взаємозв'язок соціальної педагогіки із загальною [514] та запропонував розглядати ще далеку від досконалості соціальну педагогіку як один із напрямів класичної. «Нині (кінець ХІХ ст.), – писав П. Наторп, –... соціальна педагогіка не здійснюється і її ще необхідно тільки здійснити» [516, с. 19].

Осмилення змісту та структури антропологічних основ педагогіки дало змогу вітчизняним вченим диференціювати педагогічні течії вказаного періоду та виділити в ньому такі напрями як: *антропологічний, природничий, соціологічний, філософський, дослідницький, релігійний, тоталітарний* [397, с. 245–248].

Хоча в Україні педагогіка дореволюційних часів розвивалася як секуляризована галузь знань, педагогічні ідеї християнства знайшли своє продовження у теоріях європейських педагогів-християн, українських педагогів, вихованих на християнських, але не православних традиціях, у спадщині плеяди православних педагогів, що ввібрала в себе багатство виховної мудрості православної церкви. Відтак, українська педагогіка поступово збагачувалася педагогічним досвідом християн різних релігійних конфесій, для яких інтереси загальної справи виховання духовно здорової дитини перевищували більш вузькі з точки зору світського науковця конфесійні інтереси. Тому, значна частина українських світських педагогів, залишаючись православними людьми, працювали на більш високу ідею виховання християнина, громадянина держави [158].

На західно-українських землях того час представниками УГКЦ (А. Шептицький, Ю. Дзерович, Й. Сліпий, І. Бартошевський, І. Назарко, М. Конрад, В. Лициняк, О. Лещук, Г. Костельник та ін.) теоретично були обґрунтовані мета, основні завдання, принципи, форми, засоби та методи морально-релігійного виховання, яке базувалося на засадах християнської моралі [491].

Заслуговують на увагу засади духовно-морального виховання, запропоновані митрополитом Андреем Шептицьким. Його численні послання і пастирські листи виховного змісту не втратили своєї актуальності й сьогодні. А.Шептицький дотримувався принципу невинного піклування у вихованні, а тому наголошував: «Треба уміти з дітьми зблизитися, стати хоч трошки до них подібними *лагідністю, добротою, зичливістю*. Треба дітей любити, любов їм дарувати і вибрати спосіб розмови з ними відповідний до способу мислення дітей і уживати висловів і порівнянь, наближених до уявлень дітей; а щоб зуміти це все зробити, *треба над собою працювати.....*» [853, с. 193]. Відстоюючи принцип природовідповідності у вихованні, митрополит А. Шептицький писав: «Метою кожного виховання є такий розвій дитини, щоби з неї стався дорослий чоловік з розвиненими і старанно плеканими усіма способностями ума, волі й серця. Той розвій зависить, очевидно, від поняття про людину, яка є провідною гадкою виховання. Саме виховання, очевидно, всього не може зробити; велику участь має воля чоловіка і його праця над собою самим. Але заохотити його до тої праці, навчити правильно над собою працювати, вщепити в його серце любов до тої праці й ум його збагатити знанням усього, що до тої праці потрібне, – це завдання виховання» [852, с. 231]. Як бачимо, трактування «виховання» митрополита містить вказівку на самовиховання, саморозвиток особистості.

У працях А. Шептицького виховання трактується і як опіка дорослих над дітьми та молоддю з метою «заспокоєння» фізичних і духовних потреб, обґрунтовується необхідність взаємодії сім'ї та громадськості в питаннях охорони дитинства; наявні перші спроби систематизації опікунських закладів і визначення їхніх завдань [489, с. 372].

У контексті нашого дослідження інтерес представляють педагогічні ідеї християнського гуманізму Ю.Дзеровича, «педагогіка любові до дитини», яка передбачає *довірливі стосунки між вихователем і дитиною*, що формуються на основі віри в можливість дитини, завдяки спокійному спілкуванню з дітьми, умінню провести з ними вільний час, зауважити найменші успіхи виховання [207, с. 12].

Процес виховання Ю. Дзерович розумів як «планомірний всесторонній гармонійний розвиток і формування духовних і тілесних сил дитини за допомогою відповідних засобів, застосовуваних старшим поколінням, щоб людина у своєму пізнішому житті могла вільно й самостійно виконувати свої життєві обов'язки перед Богом, ближніми і самим собою» [207, с. 12].

Успіх педагогічної праці, на думку Ю. Дзеровича, залежить насамперед від знання психології, яка подає закони і факти психічного розвитку дитини. Без знань «науки про душу», вихователь може завдати дитині чималої шкоди. Результативність виховної праці Ю. Дзерович також пов'язує з *авторитетом педагога*, що ґрунтується на любові до дитини. Авторитет, на його думку – це насамперед відповідальність. Ю. Дзерович обґрунтовує потребу *синтезу авторитету і свободи* у вихованні у публікаціях «Автономія і гетерономія у вихованні» (1933), «Християнське релігійно-моральне виховання молоді» (1935).

Основна виховна мета самостійності вихованця, а важливе завдання виховання на думку Ю. Дзеровича є *пробудження і розвиток внутрішньої активності людини*, оскільки активність – це не лише джерело знання, а й джерело формування характеру.

У педагогічній системі Ю. Дзеровича реалізовано низку принципів: *індивідуального підходу*; *принцип – виховуючого навчання*, у якому важливим орієнтиром є національна культура та християнські цінності, *принцип зв'язку виховання з життям*.

Варто відзначити, що педагогічна праця представників духовенства УГКЦ здійснювалася паралельно в теоретичній і практичній площинах, його представники проводили активну освітньо-виховну, культурно-організаційну й харитативну діяльність. Ними були теоретично обґрунтовані засадничі ідеї морально-релігійного виховання української молоді. Конкретизація мети виховання, проведена духовенством, містила три її складових: *індивідуальної, суспільної й релігійної*. Завдяки наявності релігійної складової, дві попередні складові, а отже й уся виховна мета, наповнилася новим духовним змістом та ідеалами. Першочерговим і найвищим виховним завданням є моральна досконалість особистості, а моральне виховання, на думку духовенства, – стрижневим і домінантним напрямком усього процесу

національного виховання [491]. Такий вибір обґрунтовано його історичною традиційністю та відповідністю менталітету українського народу. Основними постулатами теорії морально-релігійного виховання виступали: християнське вчення; моральне виховання; вишкіл дітей повинен здійснюватися *без жодного тиску і примусу; ґрунтовна праця над духовним самовдосконаленням; вироблення у людині потреби до самореалізації* шляхом здійснення широкої і багатосторонньої благодійної діяльності. Зокрема акцентувалась увага на, морально-релігійному вихованні, яке має базуватися на *самовихованні*, що повинно здійснюватися протягом усього життя людини, починаючи від наймолодшого віку; сприяти розвитку *власної творчої активності та ініціативи*, яка неможлива без наявності певних педагогічних умов, спеціальних технологій, що базуються на специфічних методах, принципах, формах і засобах у поєднанні з нетрадиційними, які мають надприродне забарвлення і характер. Реалізувати завдання морально-релігійного виховання на практиці, *виступати організатором такого процесу може лише відповідно кваліфікований спеціаліст, що однаковою мірою відзначається як ґрунтовними теологічними, так і психолого-педагогічними знаннями, а також володіє елементами педагогічної майстерності.* Усі виховні інституції (родина, школа, Церква і самодіяльні організації) повинні *тісно співпрацювати між собою* у процесі морально-релігійного виховання дітей та молоді [491, с. 15]. Саме на таких засадах здійснювалася опіка та виховання дітей-сиріт на більшій частині західноукраїнських земель, позаяк більшість опікунсько-виховних інституцій організовувались УКГЦ.

У першій половині ХХ ст. на території етнічних українських земель почали поширюватись соціетальні підходи. Зокрема виховні новаторські ідеї п представлено у науковому доробку А. Волошина – вченого, педагога, громадського, культурного й церковного діяча Закарпаття, президента Карпатської України.

Аналізу педагогічної спадщини А. Волошина присвячені ґрунтовні дослідження С. Бобели, В. Кеміня, М. Євтуха, чеської дослідниці Т. Беднаржової. Теоретично обґрунтована ним концепція соціального виховання молоді була впроваджена ним у виховний процес у складних історичних умовах Закарпаття. Концепція ґрунтувалася

на двох головних принципах: на здобутках духовності українського народу та вихованні людини на засадах християнської моралі.

У підручнику вченого «О соціальному вихованню» порушено тогочасні актуальні аспекти педагогічної діяльності. У центрі концепції і головним об'єктом соціального виховання за А. Волошиним перебуває дитина з властивими їй вродженими задатками, здібностями, талантами. Педагог-учений особливо підкреслював важливість врахування основ народної педагогіки у системі виховання. Рушійною силою виховання, на його думку є мораль, а сім'я – первинним інститутом виховання, адже «родинне виховання є основою цілого виховання» [143, с. 240–290].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляє «Педагогічна психологія» А. Волошина, у якій висвітлюються соціально-психологічні аспекти виховання та навчання, акцентується увага на значущості психологічних знань педагогів та батьків, які можуть запобігти помилкам у вихованні, «бо без знання психо-фізіологічного життя дитини не може бути свідомо виховна праця» [143, с. 291–347].

А. Волошин наголошував на важливості особистості педагога та його ґрунтовній професійній підготовці, культурі: «Виховуємо дитину, – писав він, нашим добрим прикладом і справедливим супроти неї поступуванням» [144, 67]. Важливим в умовах сьогодення є висновок вченого про те, що педагог виховує кожним кроком свого життя. Називаючи педагогів інженерами людських душ, рекомендував колегам постійно підвищувати свою кваліфікацію. Вчений-педагог ще в першій половині ХХ ст. відчував потребу в психологічному відборі на педагогічні спеціальності.

У науковому доробку вченого натрапляємо *ідеї альтруїзму* у вихованні дітей, «кожدة добре виховане повинно бити и соціальное, головну характеристику котрого можемо виразити словом *altruizma*, любви ко ближним» [142, с. 10]. А. Волошин узагальнив досвід роботи спеціальних закладів для хворих дітей, притулків для сиріт, патронажних шкіл, які у той час (20-30 рр. ХХст.) існували на Закарпатті. Зокрема, педагог разом із своєю дружиною І. Петрик організував у м.Ужгороді будинок-притулок для дівчат-сиріт, під який віддали свій власний будинок. Ідеї гуманізму, національна та соціальна спрямованість педагогічних

поглядів А. Волошина дозволяють констатувати значущість його доробку у розвитку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та можливостей його імплементації у сучасних умовах.

На початку XX ст. сформувалось російське неокантіанство. Зокрема, С. Гессен у своїх дослідженнях, розкриваючи філософсько-педагогічні ідеї про сутність освіти зосереджував увагу на вихованні свободи мислення, орієнтації на світі цінностей, на значущості свободи. Однак ідеї означеного напрямку на теренах українських земель, які входили до складу Російської Імперії не знайшли свого подальшого втілення у зв'язку з політичним переворотом у державі після 1917 р., а відтак були примусово витіснені.

Преставники комуністичної тоталітарної педагогіки (Г. Плеханов, В. Ленін, Н. Крупська, А. Луначарський, П. Лепешинський, М. Покровський та ін.) тлумачили виховання як тотальну індоктринацію. Активно пропагуючи трудове, естетичне виховання, спорт, ігри у формуванні відданих соціалізму людей, обстоювали політизацію виховання, підтримували уніфікацію, одноманітність форм і методів виховання, а ідеалом – людину, яка підкоряється інтересам влади. Відтак їхні ідеї стали підґрунтям *авторитарної парадигми виховання*.

Філософські течії в педагогіці пов'язані як з екзистенціалістським антропологізмом, так і з педагогікою лінгвістичного аналізу. Сучасний соціально-критичний напрям у порівняльній педагогіці ґрунтується на ідеях соціологічної педагогіки початку XX ст. Пріоритет впродовж тривалого періоду в історії держави педагогіки тоталітаризму з його підкреслено авторитарним характером педагогічних впливів, *установкою на пасивний, а не активно-діяльнісний характер освітньої діяльності, на колективні, а не індивідуальні форми навчально-виховного процесу* пояснено архетипами слов'янського менталітету. Тому *постулати соціального виховання стали засадничими у виховному процесі дітей-сиріт*. Це протистоїть архетипічним уявленням, що йде від зарубіжної педагогіки, яка апелює до індивідуального характеру освітньо-виховної діяльності [66].

Зауважимо, що західноукраїнські землі тривалий час перебували у складі європейських країн, виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях істотно

відрізнялось (до 1939 р., 1945 р. Закарпаття) від виховного процесу в Радянській Україні, та мало більш індивідуальний характер. Отже, опікунсько-виховна діяльність мала також свої особливості.

Тоталітарна педагогіка опозиціонує сучасній освітній парадигмі, яка акцентує увагу на соціалізаторську спрямованість освітнього процесу, його компетентнісний зміст. Незважаючи на гострі суперечки та позиції різних представників педагогічних течій на початку ХХ ст., основні цінності тогочасних науковців та практиків були близькими. Аксиологічний, ціннісний підхід до проблем життя, науки, культури, освіти передбачав переважно ідеї політичної доцільності, в яких втрачалася вища цінність – індивідуальність Людини, оскільки активно постулювались такі цінності, як *Вітчизна, Свобода, Істина, Добро, Бог, Соборність* [66].

Класифікувати педагогічний вітчизняний континуум початку ХХ ст. досить складно, оскільки філософсько-освітні, культурологічні, релігійно-педагогічні та власне педагогічні ідеї неподільні. Тогочасні діячі часто виступали в усіх іпостасях одночасно, при цьому належали до різних наукових шкіл та напрямів, обстоюючи різні політичні погляди. Це обумовило філософський, педагогічний, психологічний та релігійний плюралізм, різноманітність поглядів, парадоксальність суджень та гостроту полеміки з тих чи інших питань освіти й виховання [66]. Відповідно змінювались погляди на процес опіки та виховання дітей-сиріт.

Ставлення до дитини у вітчизняному суспільному розвитку в кінці ХІХ – першій половині ХХ ст. змінювалось від повної байдужості до пробудження та розвитку наукового інтересу щодо дослідження фізичного, душевного та психічного життя дитини [568, с. 16]. Саме наприкінці ХІХ – поч. ХХ ст. сформувався науковий інтерес до проблем сирітства, почали з'являтися методологічні підходи до його дослідження.

Активізувались дослідження педагогічних, психологічних, соціологічних характеристик дітей в інституційних установах, особлива увага в яких зосереджувалася навколо питань високого рівня смертності дітей-сиріт у виховних будинках, дитячих притулках, сирітських будинках (подекуди показники смертності сягали 85 %). Соціологічні дослідження мали досить локальний характер, зводилися

до пошуку причиново-наслідкових зв'язків смертності дітей у притулках та пошуку шляхів подолання проблеми.

Особливого значення набувають дослідження вітчизняних демографів Т. Маковецького, І. Скворцового, О. Корчак-Чепурківського, М. Уварового, А. Якобія та інших, присвячені вивченню дитячої смертності та розробці першооснов методологічного інструментарію дослідження демографічних аспектів соціального сирітства [342]. Важливе місце в означений період займали нариси з питань природного руху населення окремих губерній Російської імперії (у тому числі й регіонів України). Цей період дослідження проблем сирітства характеризувався поступовим накопиченням досвіду та різноманітних локальних даних, однак, без їх цілеспрямованої систематизації [51; 342; 407;].

Друга половина XIX ст. ознаменувалась появою публікацій у періодичних виданнях, які висвітлювали зарубіжний досвід опіки дітей, виховання й виправлення малолітніх злочинців, діяльності різноманітних установ і товариств допомоги у європейських країнах [171, с. 151–155; 172, с. 207–211; 218, с. 1142–1144; 483, с. 831–834; 715, с. 448–452]. Зокрема, у цих працях підкреслювався позитивний вплив країн Західної Європи у справі організації ефективної опіки над дітьми для Російської імперії.

На зламі XIX – XX ст. теми соціального та правового становища незаконнонароджених дітей, соціокультурних умов опіки над безпритульними і покинутими стали предметом активного обговорення на сторінках періодичних видань. Що показово, багато з авторів підписувалися лише ініціалами, не вказуючи своїх справжніх імен. Подібними статтями були наповнені видання «Трудовая помощь», «Вестник благотворительности» та ін., розміщуючи їх у літературних розділах часописів [145, с. 66–76]. Автори статті «Як опікувати дітей?» намагалися розглянути основні принципи опіки дітей, піднімали питання впливу станового підходу на ефективність опіки дітей в прийомних родинах, прагнули показати значення віку та *особистих якостей вихователів* та працівників сирітських закладів для розвитку дитини [268, с. 16, 23, 25].

Аналізуючи закон від 3 червня 1902 р. стосовно становища незаконнонароджених [234], інший невідомий автор наголошує на створенні системи опіки позашлюбних та безпритульних дітей і наполягає на підтримці відкритого прийому дітей, необхідності залучення матерів до годування немовлят та подальшому розвитку законодавства щодо позашлюбних дітей і охорони материнства [342; 534, с. 147–149].

Актуальні питання опіки над дітьми, насамперед її морального та практичного аспектів, висвітлювалися в розділі «Современное обозрение» видання «Вестник благотворительности». 1902 р. де було опубліковано статтю про об'єднання зусиль доброчинних установ і товариств, оскільки «допомога дітям – це допомога не лише у теперішньому, але й в майбутньому» [103, с. 88]. Низку публікацій присвячено регіональним аспектам опіки над підкидьками, соціальному та правовому становищу байстрюків, покинутих дітей [187; 595; 226; 9], діяльності доброчинних установ і закладів опіки над дітьми, зокрема сирітських притулків [275; 129; 741; 231].

Слід зазначити, що недосконалість російського законодавства щодо правового статусу незаконнонароджених активно обговорювалася серед фахівців-юристів. Зокрема, дослідження відомого українського юриста О. Загоровського, спеціаліста в галузі сімейного права, стосувалися критичного аналізу російського законодавства щодо позашлюбних дітей. Автор доводив доцільність проведення законодавчої реформи, спрямованої на розширення прав незаконнонароджених. Крім дозволу добровільного визнання батьком незаконної дитини, на думку автора, повинно було бути узаконено дітей через подальший шлюб батьків, а також допущена можливість визнання батьківства шляхом судової позики, за відсутності добровільного визнання. О. Загоровський наполягав на запровадженні законодавчої норми про встановлення обов'язкової опіки над *кожною незаконнонародженою дитиною* [230, с. 391–392]. Дослідник наголошував на *становості*, яка була характерна для тогочасних опікунських установ [229, с. 61–63].

Юридичні аспекти проблеми опіки над незаконнонародженими дітьми також досліджував С. Термен, який дійшов висновку, що *обов'язок виховання незаконнонароджених повинен покладатися цілковито на державу*, загальний нагляд

і керівництво мали бути в руках уряду, причому, бажано, в одному відомстві, але ані суспільство, ані *приватні особи не мусили бути від цього процесу відсторонені* [776, с. 5].

Спроби аналізу та оцінки стану опіки незаконнонароджених дітей робилися й такими вченими-істориками як М. Гінзбург та С. Звенигородський. Зокрема, С. Звенигородський аналізував різні системи опіки, застосовані в країнах Західної Європи та Росії, з'ясовував причини високої дитячої смертності [246, с. 430–469].

Особливу увагу слід звернути на роботи доктора медицини М. Ван-Путерена [107; 108]. У 1910 р. вийшла друком монографія вченого, присвячена історії опіки над позашлюбними дітьми та підкидьками в Росії і багатьох європейських державах. Основну увагу автор зосередив на проблемі піклування про покинутих сиріт з боку ПГО, губернських та повітових земств, міських управлінь, Відомства установ імператриці Марії, доброчинних товариств і приватних осіб.

М. Ошаніна, який ретельно проаналізувавши численні доповіді та звіти земських і повітових управ, а також доповіді лікарів на засіданнях товариств і з'їздів, дійшов висновку, що цілковита ліквідація опіки неможлива і не відповідає потребам населення. Опікою над покинутими дітьми мусили завідувати губернські та повітові земства, а також місцеві доброчинні організації [342]. *Виховання, опіка та спеціальне навчання «ненормальних» (невиліковнохворих) дітей мали покладатися цілковито на уряд* [564, с. 128–129]. М. Ошанін був прибічником відкритого прийому дітей до опікунських закладів, а систему таємного прийому вважав за необхідне повністю ліквідувати. Засуджуючи романську систему опіки над дітьми, засновану на існуванні великих виховних будинків, одночасно вважав, що й протестантська система в чистому вигляді не могла бути застосована ані в сільській, ані в міській місцевості, оскільки, на його думу, лише сприяла поширенню збирання дітьми милостині [564, с. 127].

Дослідниця О. Кравченко, ґрунтовно аналізуючи процес опіки над дітьми на українських землях у складі Російської імперії наприкінці XVIII – на початку XX ст., стверджує що саме наприкінці XIX ст. започатковано вивчення історії окремих закладів нового типу – дитячих ясел-притулків та літніх лікувальних колоній [342] та

наводить відповідні приклади. Автори того часу надавали доцільні рекомендації, наголошували на важливості цих закладів як важливих осередків опіки над малолітніми дітьми (А. Арнольд, А. Шингарьов, В. Шенгелідзе, О. Шкарин, Л. Доброгаєва) [342]. Проте в роботах практичного та публіцистичного характеру відсутня оцінка стану опікунсько-виховних закладів у губерніях та регіонах, зокрема в Україні. Узагальнювальний фактичний матеріал про доброчинні установи в українських губерніях представлено в історичному нарисі Н. Савицького та П. Євстратова [346]. Опис дитячих закладів та діяльність доброчинних товариств опіки над дітьми в Києві та Харкові представлено в праці В. Мозгового [493].

На початку XX ст. приватна ініціатива у справах опіки та піклування над дітьми стала домінантною, а проблеми опіки та піклування безпосередньо залежали як від внутрішніх, так і від зовнішніх перетворень в імперії. У контексті нашого дослідження вартий уваги журнал «Трудовая помощь», який розміщував відомості про дитячі будинки південного регіону, режим їх роботи, кількість вихованців, заняття. Так, в Одесі у Михайло-Семенівському сирітському будинку на 1 січня 1908 року навчалися 151 хлопець, а у Благовіщенському сирітському будинку 160 дівчат [788, с. 328; 789, с. 413]. В кожному випуску журналу подавалися численні статистичні показники щодо чисельності дитячих притулків, кількості вихованців у них, а також про пожертвування як з боку окремих піклувальників, так і з боку держави [787, с. 481]. Значна кількість статей журналу були спрямовані на досягнення комфорту для вихованців дитячих будинків та установ опіки. Варто зазначити, що серед факторів, які б могли забезпечити кращий рівень емоційного стану дітей, вищі показники у навчанні, виокремлювали: *«возможность любить воспитанников, наличие идеального состава педагогов, принцип семейного начала, возможность не пустить детей по ложному пути семьи»* [523, с. 335–345].

Саме у другій половині XIX – початку XX століття під впливом бурхливого розвитку наук про людину виникло важливе теоретичне положення, дитина розглядалась не лише як об'єкт впливу соціального середовища, умов життя, *але і як особистість*, що здатна активно сприймати явища навколишнього світу, переробляти їх, виходячи з внутрішньої мотивації та індивідуальних особливостей. Таке розуміння

особистості дитини сприяло виникненню уваги до її вивчення, становлення наукового інтересу до виховання дітей-сиріт, до вироблення «нових» ефективних методів навчання і виховання, до проблем спрямованих на досягнення комфорту та задоволення особистісних потреб дітей, які перебували в опікунсько-виховних закладах [288, с. 140].

Відтак, поява особистісної проблематики виховання дітей-сиріт на початку XX ст. детермінована суспільно-політичними подіями, соціокультурними умовами, розвитком науково-світоглядного, філософсько-педагогічного знання, у якому поступово поглиблювалася увага до активізації особистісних якостей людини, ідей гуманізму у вихованні, а також ідей гармонійного поєднання загальнолюдського й національного у спрямуванні, сутності і змісті освіти, важливості релігійного чинника у процесі духовно-морального виховання.

3.2. Дитиноцентричний підхід у вихованні особистості дитини-сироти

XX ст. увійшло в світову культуру не лише як період соціальних потрясінь, світових воєн, революцій, але й як період становлення культурних цінностей, гуманістичних ідеалів та установок, побудованих на досвіді попередніх століть, альтруїстичних вчинків. Розвиток педагогічної думки у XX ст. продовжувався на теренах реформаторської педагогіки.

Дитиноцентричні ідеї протягом другої половини XIX – першої половини XX ст. розвивалися у межах кількох напрямів: – теорії вільного виховання (Е. Кей, М. Монтессорі, Ф. Гансберг, Л. Толстой, А. Зеленко, С. Русова, О. Музиченко та ін.), що передбачає орієнтацію у вихованні на потреби дітей, які безпосередньо виникають у процесі їхньої діяльності, а також розвиток творчої особистості дитини шляхом стимулювання її активності у всіх сферах життя; – експериментальної педагогіки (В. Лай, Е. Торндай) [648].

Дослідження виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми актуалізувало проблему осмислення теорії вільного виховання та ідей

дитиноцентризму, які лежать в основі сучасного розуміння особистісного підходу в освіті, дитиноцентризм набуває нового значення в наші дні.

Нова соціокультурна й економічна ситуація в суспільстві, зміна ставлення до людини активізували в зарубіжній педагогіці кінця XIX – початку XX ст. поширення реформаційних процесів, формування нових теорій, утвердження гуманістичних ідей. [105].

Багатогранні і дещо суперечливі ідеї реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст., відповідним чином відобразилось на змісті та характері сучасних наукових досліджень. Проблема осмислення ідеї вільного виховання у контексті реформаторської педагогіки висвітлена у наукових розвідках О. Барило, С. Белова, О. Квас, Г. Кемінь, С. Куркіної, А. Растригіної, О. Сухомлинської та ін.

Теорію вільного виховання розглядають як окрему течію, М. Левківський [375, с. 58], як педагогіку педоцентризму Д. Скільський [694, с. 316] тощо. У такому ракурсі вчені персоніфікують її в «традиційно-вузькому» сенсі, зокрема з іменами Е. Кей, М. Монтессорі, Л. Гуртліт [228].

В основі теорії вільного виховання також лежать універсальні ідеї гуманізму і дитиноцентризму, тому до її теоретиків зараховують і представників інших напрямів та течій реформаторської педагогіки – Дж. Дьюї, Р. Кузіне, Г. Вінекена, А. Фер'єра, О. Декролі [752, с. 112–113]. Стрижневим компонентом, що наскрізно проходить через дослідження реформаторської педагогіки кінця XIX – першої третини XX ст., є *дитиноцентрична ідея вільного виховання* [285].

Аналіз наукових студій (А. Растригіна [648], О. Квас [285], Г. Кемінь [291], Т. Кравцової [340], О. Сухомлинської [752] та ін.) дає підстави вважати що в сучасному розумінні теорія вільного виховання розглядається і як окремий «напрямок» «педагогіки реформ», і як універсальний принцип, що охоплює представників її різних течій [285]. У другій половині XIX – першій пол. XX ст. освіта піддавалась тотальній критиці через казармений характер і атмосферу, за формалізовані методи навчання. Ця критика спричинила появу на початку XX ст. руху реформ, який отримав назву «нове виховання». Крім цього, для другої половини XIX століття

характерним було домінування двох психологічних концепцій – описової (англійської) та експериментальної (німецької).

«Нове виховання» відстоювало індивідуалізацію у системі освіти й виховання, задоволення спонтанних потреб дітей та молоді, *свободи, розвитку самодіяльності, активності дітей*, допомоги у самонавчанні і самовихованні, у досягненні особистого успіху, створення умов для всебічного і гармонійного розвитку та декларувало *опіку* кожній дитині. Тогочасна педагогіка, незалежно від її парадигмату – педоцентризму, персоналізму, марксизму, екзистенціалізму тощо, мала характер *гуманістичної педагогіки*, позаяк рішуче стала на бік дитини, на захист і виховання відповідно до її індивідуальних потреб. Головною ознакою педагогічних концепцій стала поглиблена увага до *особистості дитини*, «центрація» на дитині. Основною метою нової педагогіки стало вивчення природи дитинства та *шляхів формування особистості* протягом усього періоду дитинства [285].

Педагоги ставили перед собою мету навчити дітей та молодь «життю через життя», розбудити її *творчу активність*, розвинути її *самостійність*, навчити мистецтва *самовиховання*. Швейцарський педагог А. Ферр'єр очолював Міжнародне об'єднання прихильників «нових шкіл» (1912), яким було розроблено загальні організаційні й дидактичні положення нових шкіл, які передбачали *інтернатний* характер. «Новими школами» було вирішено вважати лише заклади освіти розміщені на лоні природи, навчання у яких спиралося на досвід дітей, де використовували ручну працю, панувало *самоврядування* вихованців. Освітньою метою проголошувався цілісний розвиток особистості. Мету виховання того час педагогі-реформатори вбачали у формуванні нового типу особистості – вільної, творчої, активної, прагматичної. Нові ціннісні орієнтири визначили адекватне змістовне наповнення процесів навчання та виховання [648].

Характерологічними ознаками реформаторського руху цього періоду стали динамізм і висока мобільність, оперативне *впровадження продуктивних технологій* у практику, запозичення і взаємовплив педагогічних ідей. Реформаторський рух кінця XIX – початку XX ст. здійснив своєрідну аксіологічну революцію, оскільки не лише критикував традиційну школу, а й створив якісно новий тип освіти [65, с. 6–10], що

безпосередньо вплинуло на гуманізацію української педагогічної думки у досліджуваний період.

На територію України ідеї «нового виховання» на поч. ХХ ст. поширювалися як із Західної Європи, особливо це стосується західноукраїнських земель, так і з Росії. Таке розмаїття ідей, концепцій, напрямів, яке практикувалося на українських науково-дослідних експериментальних майданчиках, уможливило створити в Україні самобутній рух реформ за «нову школу», який у першій чверті ХХ ст. активно підтримувався як суспільством, так і політичними силами, незалежно від ідеологічної складової [285]. Більшість представників реформаторської педагогіки в Україні – Г. Ващенко, С. Ананьїн, Я. Чепіга, І. Соколянський, Г. Іваниця, О. Залужний, О. Попов, С. Балей, С. Русова та ін., – формувалися у системі різних ідеологем, але спільною була думка, про необхідність повернення педагогіки до дитини.

Найбільш близькою до педагогіки дитиноцентризму була *педологія* – наука про дитину, яка на рубежі ХІХ і ХХ ст. виділилася в окремий напрям із природничих наук. Смісл нової науки полягав у тому, щоб об'єднати у єдину систему знань надбання психології, фізіології, педагогіки, соціології та інших наук для складання цілісного уявлення про дитину, її соціальне оточення та рушійні сили розвитку. Такий інтегрований підхід був обумовлений запитами практики, тобто практичної діяльності науковців у тодішніх закладах освіти.

Реформаторські ідеї, які виникли у вітчизняному освітньому просторі наприкінці ХІХ – початку ХХ століття, продовжені і втілені в науково-педагогічній теорії та практиці 20–30-х років. Разом із проголошенням радянською владою нових цілей освіти («нова людина»), дитиноцентричні тенденції не втратили популярності, а навіть були визнані актуальними з огляду на культурно-освітню ситуацію краю.

Провідними вченими П. Блонский [71], О. Лазурський [370] та ін. того часу було сформульовано нове розуміння *особистості дитини як індивідуальності із самосвідомістю*. Педологи намагались аналізувати цей феномен зі своїх методологічних позицій. Так наприклад О. Лазурський зазначав: «... дані експериментальної психології вказують, що особистість не можна дробити на шматки, вона представляє дещо складне, але цільне, і що її окремі сторони *злиті закономірно*»

[370, с. 105]. Згідно поглядів О. Лазурського, індивідуальність особистості залежить не тільки від природних її задатків, а й від виховання і соціального середовища. Свої думки з цього приводу він висвітлив у праці «Особистість і виховання» (1916).

Значна увага приділялася вивченню ранніх етапів розвитку дитини, дослідженню факторів впливу на неї соціального середовища. Тоді ж був започаткований рефлексологічний підхід до вивчення дитини, головна увага приділялася дослідженню її свідомості та спадкових характеристик. Активна розробка питань цілісного погляду на дитячий розвиток та можливість його забезпечення в оптимально організованому для цього середовищі навчання і виховання відбивала інтегральний підхід до розгляду дитини. Із цією метою створено спеціальні лабораторії та дослідницькі інституції, лабораторії, кафедри. Разом з цим створюються наукові часописи, підручники, відкриваються педологічні факультети. Зокрема, упродовж 1921–1922 рр. в Україні почали діяти Київський науково-педологічний інститут (президент С. Ананьїн), реорганізований надалі в науково-дослідну кафедру педології, Одеський педологічний інститут (очолював М. Тарасевич), кафедра педології в Харкові (за сприяння викладачів і декана факультету соціального виховання ХІНО О. Попова) [599].

Проблеми дитинства як широке дослідницьке поле набули в досліджуваний період нового змісту, який був пов'язаний як із теоретико-методологічними питаннями, так і з проваджуваною освітньою політикою та соціальним запитом на діяльність освітніх закладів. З одного боку, еволюційний характер розвитку педології засвідчував поступове уточнення її методологічних засад, зокрема предмету, мети й основних завдань, та обґрунтування методів практичної роботи, а з іншого, педологія – була визнана складною й суперечливою через вплив суспільно-політичних, соціально-культурних і педагогічних детермінант та співіснування політичних домінант і новаторства в педагогіці та була притаманна лише ранньорадянському періоду [157]. У практичній педології не застосовувалась концепція індивідуальності, результати конкретних експериментальних досліджень практично не розглядались з цих методологічних позицій. Разом з тим, саме педологам належить ідея психологічної унікальності кожної особистості, що пізніше була реалізована у роботах Б. Ананьєва,

В. Мерліна, С. Максименка та ін. З позицій сьогодення це можна назвати індивідуальнісним підходом або принципом індивідуальності у практичній психології.

Слід зазначити, що у 20-ті рр. XX ст. всезагальне поширення педології було обтяжене переважанням біогенетичної та рефлексологічної концепції дитячого розвитку, що призвело до доволі спрощеного розуміння психічних функцій, переоцінки спочатку ролі біологічних, а відтак кардинального повороту в бік визнання пріоритетними соціальних чинників у детермінації дитячих проявів. З огляду на характерний для цього періоду примат *соціального виховання* як концепції освітньої політики та особливого підходу до організації системи освіти в УСРР («Декларація Народного комісаріату освіти УСРР про соціальне виховання дітей» (1920 р.)) відбулося поступове нав'язування педологам класово-політичного контексту розгляду проблем дитячого розвитку, їхньої переорієнтації з питань індивідуального підходу до дітей на оцінку колективних форм виховання. Курс на *педагогізацію–психологізацію педагогічного процесу* на засадах рефлексії інтегрально-цілісних методологічних положень теоретиків, замінила «політизація та ідеологізація» виховання, особливо після знищення педології.

У 20–30-і рр. XX ст. у дослідженнях С. Ананьїна, Г. Ващенко, О. Залужного, В. Протопопова, О. Попова, І. Соколянського, Я. Чепіги рефлексологічний підхід до вивчення дитини поєднувався з ідеями вільного виховання. Основним постулатом педагогіки «нового виховання» став «педоцентризм» – педагогіка, яка виходить від дитини.

Серед важливих складників ідеології «нового виховання» слід назвати активність (активізм), який стає однією з основних засад педагогіки «нового виховання» обґрунтований Д. Дьюї. Спільною рисою усіх нових педагогічних теорій та концепцій, які з'явилися у другій половині XIX – першій половині XX ст., стала ідея про зміну традиційного підходу про активну роль педагога в процесі навчання і виховання, альтернативне бачення функції співдії – *активна дитина і вихователь-наставник, консультант*. У вказаний період відбулася так звана «педоцентрична

революція», головною метою якої визначалося цілісне вивчення дитини, її природного розвитку, психічних властивостей, потреб і зацікавлень [288, с. 166].

Значний внесок у розвиток педоцентричних ідей, зробили такі відомі вчені, як П. Блонський, Л. Виготський, Д. Богалій, П. Каптерев, П. Лесгафт, І. Сікорський та ін., які розширили підходи до вивчення дитини, генерували нові концептуальні ідеї педагогічної рефлексології і антропології, визначили роль спільної діяльності в розвитку людини. Їхні наукові положення стали предметом обговорення багатьох наукових з'їздів та конференцій з педагогічної психології та експериментальної педагогіки початку ХХ ст. Вчені-педологи розглядали дитину як цілісну, біосоціальну істоту, основну увагу приділяли комплексному вивченню її психічних і фізичних процесів, мови, здібностей та обдарованості, мотивів діяльності, потреб, інтересів.

Зокрема П. Каптерев висловив з цього приводу досить слушну думку, виступаючи на Другому Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки (1913 р.) з доповіддю «Що є педагогіка?». Він наголосив на важливості взаємозв'язку педагогіки та психології, що ці науки дуже тісно «зростається» [276, с. 33]. Вчений підкреслював, що педагог є не лише спостерігачем і дослідником розвитку особистості дитини, але й формує особистість носія культури.

В Україні педоцентричні ідеї широко представлені у поглядах І. Сікорського – засновника Київського Інституту дитячої психології. Педоцентричні погляди ученого базувалися на ідеї цілісного вивчення дитини – дослідженні її фізичного, психічного та духовного розвитку. На його думку, досягнення гармонії у розвитку розуму, почуття та волі дитини забезпечує її моральну цілісність і гідність. І. Сікорський підкреслював важливість врахування психологічних особливостей дитини особливо у ранньому віці, позаяк, на його думку, характер дорослої людини, її здібності залежать від умов розвитку і виховання у перші роки життя. Тому провідною ідеєю у І. Сікорського виступає думка про спільність «мистецтва виховання та мистецтва психіатричного, які мають між собою точки дотику і дещо спільне. Обидва мистецтва звернені на людську душу, обидва вимагають широкої, всебічної підготовки. Те, що не дороблене і недобре виконане педагогом, готує ґрунт для майбутніх профілактичних і лікувальних дій психіатра» [689, с. 26].

Саме тому, за його твердженням, душа дитини з її нормами та відхиленнями повинна стати предметом «нового виховання» [455, с. 99–109]. Погляди І. Сікорського не втратили своєї актуальності в сьогоденні, особливо, коли йдеться про вплив психотравмувального досвіду дітей-сиріт на їх подальший особистісний розвиток, організацію психолого-педагогічного супроводу в інституційних закладах опіки та виховання дітей [411, с. 97–100; 412, с. 322–332; 418, с. 145–148].

Варто звернути увагу, що важливу роль для комплексного обґрунтування проблеми дитини та її виховання відіграли дослідження В. Бехтерева, який одним з перших запровадив у практику рефлексологічний підхід до вивчення дитини. Зауважимо, певну соціальну спрямованість його концепції, у якій суспільна діяльність, виступає основним чинником, що впливає на виховання дитини.

Цінною в контексті нашого дослідження є його ідея, що здоровий розвиток та виховання особистості дитини *залежать від змісту та характеру її відносин із середовищем*, від правильно організованої суспільної діяльності [64, с. 121]. Одним із важливих чинників остаточного процесу формування особистості, зауважує педагог, є процес *самоуправління та самоусвідомлення себе як частини суспільства*, що виступає показником високого рівня виховання. Концептуальною ідеєю В. Бехтерева виступає колективне творче навчання і виховання, у якому формування особистості в навчально-виховному процесі залежить від організації певного способу життя колективу, що базується на *засадах моральності та соціальної творчості*.

Педологія набула також значної популярності на східноукраїнських землях на рубежі XIX – XX ст. Важливою тенденцією її розвитку стала *яскраво виражена практична спрямованість*. Досліджуючи соматичні й психічні аспекти, українські педологи намагалися надати дітям медико-психологічну допомогу з урахуванням особистісно зорієнтованого підходу.

Подібну тенденцію до дослідження проблеми дитини можна простежити у поглядах відомого українського педагога С. Ананьїна. У своїй праці «Педологія» вчений наголошував, що «дитина має властивості, які вирізняють її як людину розумну, однак вона не є дорослим у мініатюрі» [18, с. 40]. Наукові дослідження

С. Ананьїна були спрямовані не тільки на вивчення індивідуального, фізіологічного розвитку дитини, а й на аналіз соціальних впливів, які визначали її поведінку.

Ідеї педоцентризму висвітлені у наукових студіях Т. Лубенця, який намагався глибоко проникнути у психологію дитини, вважаючи, що «душа дитини... зовсім вже не такий м'який віск, щоб з неї можнавиліпити щозавгодно, і не така гладка дошка, щоб на ній можна писати те, що бажає вихователь. Не треба забувати, що кожна дитина має своє певне «я» [389, с. 420].

Педоцентричні ідеї вітчизняних науковців зосереджувалися на вивченні дитячого організму та психіки переважно на ранньому етапі його розвитку. Особливу увагу педагоги звертали на розв'язання питань соціально орієнтованого виховання дитини, позаяк фізичні та духовні якості людини формуються з самого дитинства [285].

Як зауважує український педагог О. Музиченко, «ті уявлення, які міцно заронились у душі дитини, належать до найпостійніших і нерідко визначають напрям мислення та моральної діяльності на все життя» [503, с. 134–181]. На його думку, істотні недоліки у вихованні, які були *допущені у ранньому віці, ліквідувати дуже важко, а іноді й неможливо*. Ідеї вченого, актуалізують питання важливості раннього деприваційного досвіду дитини та негативних соціальних впливів, яких вона може зазнати, виховуючись у дисфункційній родині.

Позиції педоцентризму, ідеї реформаторської педагогіки, відстоювала С. Русова, яка акцентувала увагу на національних особливостях виховання. Значну увагу, вважала вона, необхідно надавати фізичному здоров'ю кожної дитини, виховувати працелюбство та «звичку до незалежної думки, будити й зміцняти усім ладом шкільного життя громадське почуття дітей, увагу до своєї й до чужої особи (самодіяльність, гуртова праця, кооперативні заходи)» [668, с. 32–34].

Важливим є внесок у розвиток теоретичних та практичних основ виховання дітей у контексті особистісної парадигми Н. Лубенець. На шпальтах журналу «Дошкольное воспитание», який видавався в Україні з 1911 року – будучи його редактором Н. Лубенець, обґрунтовуючи ідею народного дитячого садка, особливу увагу звертає на вимогах до *особистісних якостей вихователюк*. Зокрема, в статті «Общественные и семейные начала в дошкольном воспитании» (1911 р.) авторка наголошує на таких

характерних якостях як: бездоганна поведінка, яка ґрунтується на ввічливості, охайності, терпінні, послідовності, пунктуальності, позаяк негативні прояви в поведінці вихователюк впливають на поведінку дітей. Особливо педагог наголошує на почутті міри вихователюк, яке повинно регламентувати ставлення до дітей, любов до яких має бути розумною, констатуючи недостатність у народних дитячих садках інтелігентних і тактовних вихователюк [389]. Важливою, на думку авторки, є *ідея національного виховання, враховування національної ментальності дітей*, що визначає вимоги до забезпечення відповідного змісту, методів, засобів виховання.

Загалом, педагогічний процес в опікунсько-виховних інституціях, який базувався на ідеях гуманістичних концепцій, «нового виховання» мав ідеологічне нашарування, основу опіки та виховання дітей-сиріт, другої половини ХІХ – 20-ті рр. ХХ складала православна доктрина [288, с. 324].

На важливості розвитку індивідуальності дитини під час виховання наголошував О. Селіханович, визначаючи сутність і мету виховного впливу як свідоме, планомірне й послідовне сприяння розвитку всіх фізичних та духовних сил і здібностей, світоглядних уявлень («міросозерцаніє»), людиновимірних настановлень (повага до іншого на основі культивованої поваги до себе), виникненню у вихованців почуття власної гідності [683, с. 5].

У наукових працях О. Селіхановича контекстуально простежується *особистісний аспект розвитку дитини* як предмет особливої уваги педагогів, розуміння автором ролі самоусвідомлення вихованців у процесі соціалізації та опертя на дію психологічних механізмів виховання під час здійснення виховного впливу. За такого бачення особистість вихованця поставала як суб'єкт [683, с. 193–194].

Такий підхід потребував надання дитині певною мірою свободи, й О. Селіханович вказував: «нужно каждому ребенку предоставитъ извѣстную часть времени использовать такъ, какъ онъ самъ хочетъ. На ряду съ обязательными занятіями, ребенку должна быть предоставлена возможность самостоятельно выбирать себѣ дѣло» [683, с. 193].

Особливо О. Селіханович наголошував на *самостійній творчості*, яка різнобічно розвиває дитину, наділяє її глибиною й закінченістю та є необхідною

умовою збереження і розвитку індивідуальності. Ця ідея є особливо актуальна у вихованні дітей-сиріт, адже передбачає надання їм можливості для самостійної творчості, щоб забезпечити певною мірою збереження індивідуальності дитини-сироти, розвиток її самобутності.

О. Селіханович результативність виховання у цілісному педагогічному процесі розглядав у руслі ідеї *свободи дитини*, добровільного прийняття нею правил, порядків і вимог із усвідомленням їхньої необхідності та корисності, розуміння цінностей, адекватних моральному ідеалу, ентузіазму у реалізації інтроєктованих і продуктованих настановлень.

Аналіз емоційно-особистісного «самопочування» дітей в контексті їхнього самоздійснення, чинники дитячого щастя представлені у науковому доробку Н. Останіна. На підставі психолого-педагогічного обґрунтування дитячого розвитку вчений визначає зміст тих переживань, які супроводжують можливість особистості виявляти самостійність, свободу, творчість («диктатура уяви», «творчість ідеалів») та ініціативу («жадность въ отношении новыхъ воспріятій»). Крім того, Н. Останін наголошував, що почуття щастя для дитини визначається *не зовнішніми чинниками, а самою її природою*. «Факторы, лежащие въ самой натурѣ человека, имѣють безконечно большее значеніе», – писав автор [559, с. 31]. На його думку, чутливість до нових вражень, некритичність в оцінюванні життєвих ситуацій («блаженство нѣвѣдѣнія»), здатність радіти найменшим здобуткам і можливостям забезпечують загальнопозитивне тло активності дитини, надаючи їй вектору діяльнісного ставлення до світу, експериментування у ньому («функція приобрѣтенія познаній», допитливість, ідея причиновості). Погляди вченого, підтверджують важливість актуалізації внутрішніх особистісних ресурсів у вихованні дітей.

Орієнтація на особистість дитини, її природний розвиток стала предметом осмислення Я. Чепіги, який розглядав дитячий розвиток як провідну детермінанту розуміння природи активності особистості та акцентував увагу на створенні умов для всебічного й рівномірного виховання душі і тіла дитини.

Генеza ідей особистісної парадигми виховання представлена у наукових працях Я. Чепіги, в яких чітко простежено визнання цілісної єдності процесів *соціалізації й*

індивідуалізації особистості, потреби опертя під час організації виховання на її індивідуальну своєрідність і як представника роду людського, і як «паростка», частини національно-культурного простору, що засвідчило *інноваційність педагогічних ідей* вченого та їхнє протиставлення тогочасній авторитарній, догматичній освіті. Ідеї Я. Чепіги щодо саморозвитку дитини та потреби надати їй змогу розвиватися вільно й гармонійно, його позиція щодо формулювання мети виховання відповідно до осмисленого виховного ідеалу [840, с. 31–41] особливо підкреслюють контекст особистісної парадигми виховання. Адже у розумінні вченого, виховання орієнтується *не на формування особистості дитини* («виховання не витворює особи, а тільки піддержує розвиток організму» [839, с. 27], а *на розгортання* закладених іманентних властивостей, за рахунок яких відбувається *становлення особистісної сутності вихованця*, реалізується його здатність виховуватися.

Виховання вчений розглядає як процес надання дитині можливості активно засвоювати духовні надбання нації, примножуючи її життєдіяльну духовну енергію, надаючи міцності національній творчості й самодіяльності. Цим утверджувалася *гуманістична спрямованість виховання*, його *ціннісно-особистісний контекст* [839, с. 27].

Наголосимо, що усе означене Я. Чепіга висвітлював, розкриваючи *взаємозв'язок національного виховання та виховання особистості*, презентуючи динаміку особистісних змін, які пов'язані зі щораз більшою активністю дитини, не завжди позитивним впливом інтродюкованих цінностей на її цілі і смисли, а отже, потребою їх аналізу з огляду на прагнення до життя за власною волею (як результату виховного впливу).

Такі уявлення вченого про внутрішньо зумовлені процеси психічного розвитку дитини, на які спирається виховання, зацентровувало увагу на питанні *особистісних ресурсів дитини*, завдяки яким відбувається пізнання навколишньої дійсності, її осмислення в пред'явлених формах, оцінювання перспектив та вибір моделей поведінки (гармонія національних та загальнолюдських якостей). Я. Чепіга вважав необхідним *спонукати самостійність дитини*, яка, своєю чергою, забезпечить вищий рівень самоусвідомлення та сприятиме активізації її природних сил, їх розвитку, що

у сучасному розумінні становлять фундамент для вияву нею істинної особистісної суб'єктності. Цей процес стає можливим за умови *реалізації дитиною активності*.

Варто відзначити ідеї вченого про роль навіювання та самонавіювання, які в дитячому віці, на його думку, відіграють провідну роль у привласненні соціокультурного досвіду й набутті звички діяти відповідно до засвоєного. Педагог справедливо зазначав, що «не можна навчити дитину моральним обов'язкам за рахунок вивчення кодексів початкової моралі, треба, щоби дитина сама пережила їх, переробила своїм розумом і склала погляд на всі людські вчинки» [838, с. 22]. Погляди вченого особливо актуальні у світлі *етико-альтруїстичного принципу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми*.

У працях педагога натрапляємо ідеї середовищного підходу до виховання. Я. Чепіга наголошував на організації такого розвивального середовища, під впливом якого «у самій людській природі зґрунтовуються моральні закони, що оживляють її й роблять свідомою, гідною до культурного поступу!» [838, с. 28], що своєю чергою, визначало і потребу створення ситуацій виховної взаємодії у якій педагог ставав наставником та другом для дитини. «Доручіть самій природі вибрати для виховання дитини метод, а ви оберніться в її друга, та подивіться, до чого ведуть дитячі нахили й почуття, і, непомітно для дитини, не насилуючи її волі, давайте той або інший напрямок її бажанням» [838, с. 32].

Очевидно, що такий підхід не тільки відповідав погляду на виховання як управління особистісним розвитком дитини, але й *розкривав діалогічну природу педагогічного керівництва* дорослим активністю дитини (що згодом розглядав Л. Виготський), яка неможлива без цілісного усвідомлення природи дитячого розвитку та його рушійних сил, ціннісного ставлення до дитини. Саме діалогічна природа педагогічного керівництва дорослим активністю дитини лежить в основі сучасного погляду на виховання, суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини.

Заслуговують уваги для реалізації завдань нашого дослідження також *альтруїстичні ідеї* Я. Чепіги, позаяк особливе місце у його поглядах займає проблема любові. Педагог розглядає *любов до дитини як почуття ідейне та чисте*, що «криється глибоко в природі людини». «Любов примушує нас думати про інших,

дбати про їх добро і вносити в їхнє життя спокій душевний. І ми, виконуючи поставлене завдання, здобуваємо й собі щастя: розвиваючи навколо себе добро, радість і приємність, ми відчуваємо їх у собі» [841].

Я. Чепіга розглядає альтруїзм як загальнолюдську любов, котру можна розвинути у собі через систематичне самовиховання. В українській національній свідомості альтруїзм є природженою якістю, проте умови соціального та економічного життя надають альтруїзму рис егоїзму. Перед педагогом стоїть завдання любити дітей і через свою любов навчити любити і їх: *«Педагоги, навчіться любити дітей! Любов'ю до дитини ви хоч частково покриєте тяжкий гріх байдужості громадянства і держави до морального виховання молодого покоління»* [841].

Звернення до альтруїстичних якостей особистості присутнє у праці Г. Ващенка *«Виховання волі і характеру»* [113], в якій вчений характеризує риси поведінки, притаманні альтруїстам, розглядає різні форми альтруїзму, а також значення альтруїзму у педагогічній та науковій діяльності – *«Коли мова йде про альтруїстичний характер, ми мусимо мати на увазі усвідомлене служіння суспільству, що стало основною метою життя даної людини»*. Педагог наголошує на значимості наслідування власній національній самобутності, де головна життєва мета української молоді – служба Богові й Батьківщині через формування ідеалістично-релігійного світогляду, мужності, чесності, альтруїзму та солідарності, високої безкомпромісної принциповості. У поглядах педагога простежується віра в могутню силу морально-релігійного виховання *«релігія об'єднує всіх, хто стоїть на засадах Правди і Добра»* [114, с. 184].

У науковому доробку Г. Ващенка натрапляємо ідеї щодо осмислення сутності *авторитету педагога*: *«це не є зовнішній авторитет, що спирається лише на вік виховника та його становище, як такого, і підтримується виключно суворістю й карами або винагородами. Це є авторитет внутрішній, що спирається на почуття щирої пошани й навіть любови до педагога»*, а також професійних якостей: *«перш за все він мусить бути досвідченим психологом, що добре розбирається в індивідуальних властивостях вихованця, у його природних нахилах і здібностях. Педагог має справу з живою людиною, що, як дар Божий, має свободу волі»* [116, с. 138–141]. Загалом,

педагогічні ідеї Г. Ващенка є одними із фундаментальних у розбудові національної системи освіти. Прогресивною також залишається позиція Г. Ващенка, який, доводив, що знання повинні бути не метою освіти, а одним із засобів різнобічного виховання особистості, *підготовки її до життя* [115, с. 59].

Особливо важливим етапом у генезі дитиноцентричних ідей в Україні та втілення їх у практику виховання дітей, та дітей-сиріт зокрема на поч. ХХ ст. стало заснування Фребелівського товариства, а відтак і відкриття (1908) Жіночого Фребелівського педагогічного інституту, із взірцевим дитячим садком, дитячим притулком і початковою школою для підготовки педагогічних працівників.

В Україні того час поширювалась європейська теорія дошкільного виховання, обґрунтована Ф. Фребелем, який доводив доцільність системної роботи з дитиною, починаючи з наймолодшого віку, яка може сприяти гармонійному розвитку особистості.

Перший директором Інституту став, голова Київського Фребелівського товариства сприяння справі виховання, професор Університету св. Володимира, доктор медицини І. Сікорський. Особлива увага у Фребелівському педінституті, надавалася психолого-педагогічній (теоретичній і практичній) підготовці майбутніх вихователів. Психолого-педагогічні дисципліни в Інституті викладали С. Ананьїн, В. Артоболевський, В. Зеньківський, Н. Лубенець, О. Музиченко, С. Русова, І. Сікорський.

Професійно-педагогічна підготовка педагогічних кадрів в Інституті акумулювалась у двох блоках: «Основні предмети» і «Спеціальний відділ», та відрізнялася оригінальністю, ґрунтовністю, глибиною авторських підходів до викладання педагогічних дисциплін, характеризувалася багатопредметністю відповідно до трьох відділень – дошкільного, шкільного позашкільного. Сутність підготовки полягала в єдності та практиці. Теоретичні психолого-педагогічні курси в цей період продовжували читати В. Зеньківський («Педагогічна психологія», «Душа дитини») та С. Русова («Теорія педагогіки», «Дошкільне виховання») [79, с. 176–181].

Випускниці Інституту мали не тільки ґрунтовні знання а й сформовані професійні педагогічні компетентності. Значна кількість випускниць Інституту

працювали у дитячих притулках, виховних будинках, сиротинцях, а відтак впроваджували ідеї «нового виховання», нові на той час форми виховної роботи, ідеї дитиноцентризму.

За період свого функціонування (1907-1920) інститут став осередком науково-педагогічних розробок з педагогічної практики, експериментальним майданчиком для впровадження нових освітніх технологій (як вітчизняних, так і зарубіжних), центром реалізації методики «вільного виховання». З 1917 стає провідною установою у розробці концепції розвитку вищої педагогічної освіти. У 1920 р. увійшов до складу Київського ІНО [638].

Ідеї «нового виховання» широко пропагувались на Західноукраїнських землях, які протягом тривалого часу були під владою інших держав. Це, безумовно, впливало на формування мети національного виховання. Галичина була для Наддністрянської України зразком боротьби за своє національне відродження, справжнім п'ємонт. Більшість галицьких українців були переконані, що «їхня маленька батьківщина покликана вести перед у боротьбі всієї нації за визволення» [380, с. 433]. Тому основним вектором усіх психолого-педагогічних досліджень українських педагогів, пов'язаних з проблемами виховання дітей та молоді, стала національна складова.

Прогресивні педагогічно-виховні ідеї перспективи особистісного зростання дітей, виховання у них активної позиції представлено у наукових доробках таких представників Східної Галичини, як С. Белей, П. Біланюк, Г. Врецьона, О. Партицький, Я. Кузьмів, О. Макарушка, О. Іванчук, Б. Клиш, Д. Лукіянович, І. Ющишин, Я. Ярема. Ідеї «нового виховання» знаходимо й у теоретико-методологічних засадах морально-релігійного виховання (мета, основні завдання, принципи, форми, засоби та методи), обґрунтованих представниками духовенства Східної Галичини поч. ХХ ст. (І. Бартошевський, Ю. Дзерович, М. Конрад, В. Лициняк, І. Ортинський, А. Шептицький), про що ми згадували вище (див. 3.1.)

Особлива увага вчених зверталася на моральне виховання, зокрема таких рис характеру, як *співчуття, правдомовність, любов до ближнього, а також почуття власної гідності та честі*. О. Макарушка пише: «Метою доброго виховання є характер благородний, моральний, одним словом, добрий, опертий на здорових засадах», пише

вчений [464, с. 100]. При цьому важливого значення надає мотивації вчинку особи, особливо, здійсненого не просто через обов'язок, але внаслідок «благородного способу думання та свободної волі» [464, с. 64–65].

У контексті нашого дослідження ціними є погляди П. Біланюк, О. Макарушка, Я. Кузьмів, які підкреслювали, значущість особистості педагога у виховному процесі, відповідно трактують останнього не лише об'єктом, але й суб'єктом виховання. Часто дослідники означували виховання «одиницею», контекстуально маючи на увазі термін «індивідуальність». Усвідомлюючи, що на дитину впливають різні чинники (здібності, природне, соціальне оточення, життєві обставини), які «обмежують і спиняють вплив педагога на вихованців», вихователь повинен «старанним вихованєм надати властивий напрям розвоєви духових властей вихованця, котрі у кожного є способні до безупинного й далекосяжного досконалення» [464, с. 9]. При цьому акцентували особливу увагу на індивідуальних особливостях дитини.

На важливості індивідуального підходу у вихованні дітей наголошував Я. Кузьмів, який з цього приводу писав: вроджені нахили, спрямування та зацікавлення вихованця «мусять бути тою підставою, на якій, як на скелі мусить опертися кожна виховна праця, якщо вона має бути доцільна й успішна» [357, с. 88–92]. Пріоритетність закладів освіти у визначенні змісту виховання та потребу враховувати *індивідуальні особливості вихованців*, рівень їхнього розвитку підкреслював О. Іванчук [22, с. 236; 117].

У контексті нашого дослідження привертають увагу наукові погляди Я. Яреми, який акцентував на нерозривності образу дитини, типу педагога і типу педагогіки, висвітлюючи свої погляди на зміст педагогічного професіоналізму у праці «Психологія учительського звання – типологія» [883]. Акмеологічні підходи до характеристики типів педагогів у цій праці вчений реалізував завдяки поєднанню аналізу культурно-психологічних типів людини (гуманітарної психології та етики особистості), типології вчителів – у розрізі виховного потенціалу типів (психологічний аналіз особистості вчителя-вихователя) та власної наукової візії історико-педагогічного етапу [772]. Вважаємо, що психотехнічна та характерологічна (акмеологічна) частини вищезгаданої праці може бути використана для розробки

теоретико-методологічних засад професіоналізації педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності.

Вагомий внесок у розвиток теорії та практики ідей «нового виховання» на території Східної Галичини вніс всесвітньовідомий психолог, педагог, психіатр, творець педагогічної психології, психології розвитку та суспільної психології, випускник Львівського університету – С. Балея.

Проблеми педагогіки у творчій спадщині С. Балея аналізуються М. Верніковим, Й. Головінським, О. Квас, В. Черневським, А. Ятищук та ін. Філософські та психологічні погляди С. Балея розглядаються З. Александровичем, Е. Фіалом.

Головним стрижневим компонентом психології виховання С. Балея є її гуманістична спрямованість на особистість дитини, її цінність, співзвучність ідей з особистісною парадигмою виховання. Зокрема дослідницею А. Ятищук [888] простежено взаємозв'язок ідей вченого з положеннями суб'єкт-суб'єктного підходу в навчально-виховному процесі, принципу дитиноцентризму сучасної української та зарубіжної педагогічної психології.

Теорія *інтенціональності* С. Балея, його новаторські ідеї, стали важливим етапом у розвитку психолого-педагогічної науки ХХ ст. Вчений виокремлював зовнішнє виховання (гетероедукацію) та самовиховання (автоєдукацію) [33]. У педагогічному процесі виховання, на думку С. Балея, виступає як передача переконань, думок, навичок, усього укладу життя, а *освіта – як організований саморозвиток дитини в процесі навчання*. Загальна освіта – це не вивчення предметів, а розвиток особистості предметами; *на першому плані стоїть особистість, її інтереси*, мета освіти – особистість, її розвиток, а предмети – лише засіб, *самовиховання є основою для школи*. Згідно поглядів вченого «виховання повинно мати на увазі психіку дитини, що розглядається відповідно до фази її особистого розвитку, з врахуванням її фізичних і духовних потреб, її зацікавлень і здібностей...» [33, с. 17].

Осмислюючи науковий доробок С. Балея у контексті особистісної парадигми виховання, варто зазначити, що серед умов, що сприяють розвитку дитячої особистості, вчений виокремлює *довіру і повагу до дитини*, надання їй самостійності,

заохочення творчості, ініціативи, різноманітну діяльність в процесі навчання та виховання.

Вченим сформульовано зміст, методи і основи різних напрямів виховання (інтелектуальне, трудове, моральне, фізичне, релігійне, естетичне, статеве) з акцентом на *моральному вихованні*. Зміст інших напрямків побудовано, виходячи із принципу моральної досконалості особистості. Тема становлення особистості є центральною у науковому доробку вченого. Мету педагогіки С. Балей вбачав у вихованні особистості з широким кругозором, яка здатна осмислено творити власне життя, вільна у своїх думках і прагненнях. Основними принципами виховання на думку вченого є: гуманізм, врахування індивідуальних особливостей дитини, принцип наочності, поєднання виховання із життям, принцип суб'єктності у вихованні.

Безсумнівний інтерес у сучасних психологів і педагогів викликає також розробка психологічних основ керування поведінкою дитини в творчості, позаяк проблема корекції та профілактики негативної поведінки дітей, а особливо дітей-сиріт, у процесі виховання є однією з найскладніших у психолого-педагогічній науці.

Основними засобами виховання С. Балей вважав: 1) *авторитет вихователя*, який впливає на дитину своїм *прикладом та моральною досконалістю*. «Зразковий вихователь мусив би бути з усіх сторін ідеальним» [37, с. 426–434; 35, с. 277]; 2) *любов до дитини*. Дітям усіх вікових категорій необхідне розуміння їх вихователями, важливим чинником якого є «відчуття психіки дитини»; 3) *навчання дисципліні*, завдяки якій воля стає вище безпосереднього впливу середовища. 4) *спостереження за дитиною* з урахуванням специфіки кожної особистості; 5) *вимога*, яка має бути конкретною, зрозумілою для вихованця, послідовною та посильною для дитини; 6) *настанови*, вихователь як досвідчена і мудра людина, може підказати дитині, що робити в кожному конкретному випадку; 7) *нагадування*, які С. Балей пов'язував з діяльністю пам'яті; 8) *застереження*; Однак, безперервні застороги і надмірна опіка, на думку вченого, можуть ослабити волю вихованця, сформувати у нього невпевненість у майбутньому; 9) *переконання*, головним завданням якого є допомогти вихованцеві заглибитися у свій власний внутрішній світ, *пізнати і зрозуміти самого себе*. С. Балей вважав, що переконання повинно апелювати до особистості вихованця,

промовлятися тоном любові та співчуття; воно є особливо дієвим, коли висловлюється сторонніми особами; 10) *поради* пов'язувалися С. Балеєм з потребою особистості діяти вільно, виходити у багатьох випадках із власних переконань, природних прагнень; 11) *прохання*, мету якого С. Балеї пов'язував з безпосереднім впливом на формування моральних якостей дитини, таких як доброзичливість, совість, гідність; 12) *спільна взаємодія вихователя і вихованця*; 13) *спонукання*, говорячи про які, вчений опирався на особистісну характеристику самого вихователя, який, на його думку, має бути сильним і високоморальним [888, с. 113-118].

Варто зазначити негативну оцінку С. Балея щодо застосування в процесі виховання покарань. Правила дисципліни, на його думку мають бути спрямовані на підтримання хорошого настрою дітей, *надання дітям певної свободи діяльності*. Необхідним вчений вважав проведення свят, ігор, які дають змогу забезпечити емоційну насиченість виховного процесу.

Чільне місце у вихованні дитини С. Балеї відводив сім'ї, адже досвід, набутий у родинному колі «визначає її індивідуальну поведінку, створює внутрішню конструкцію реальності, на основі якої людина сприймає навколишнє середовище і діє в ньому» [33, с. 12].

Особливо вартим уваги для нашого дослідження є осмислення вченим *ідей прихильності* у стосунках між вихователем та вихованцем, від яких залежать окремі виховні результати. Серед почуттів, які є основою зв'язків прихильності, на перше місце С. Балеї ставить *любов*, зазначаючи, що любов є поняттям багатозначним і хитким, чим пояснюється небажання наукової психології його використовувати [35, с.230]. Не дивлячись на це, термін любов, а зокрема так звана *педагогічна любов* жваво обговорювалася в різних педагогічних працях того часу, зокрема у працях В. Давіда і Г. Кершенштейнера, які вважали здатність до педагогічної любові найістотнішою рисою вчителя-вихователя.

Представляє інтерес у руслі нашого дослідження аналіз відношення *материнської любові* до виховних тенденцій, здійснений С. Балеєм [34, с. 82]. Важливим чинником виховного впливу, на якому наголошує С. Балеї, є – співчуття у розумінні, найбільш яскравим втіленням якого є милосердя. Милосердя і психічні

переживання, споріднені з ним, відрізняються від інших переживань і на відміну від любовного вподобання, їх емоційне тло є негативним. Те, що співчуття є чимось окремим від любові і симпатії взагалі, виникає з того, що милосердя можуть викликати також ті особи, які, крім цього, викликають почуття огиди. Важливо, що відсутність позитивного емоційного забарвлення не позбавляє співчуття доброзичливої, активної тенденції, яка проявляється в актах захисту і допомоги. Слабкість, беззахисність і безпорадність малої дитини – це ті моменти, які, ймовірно, незалежно від материнського інстинкту, схиляють матір піклуватися про потомство. Коли ж мова йде про стосунки між чужими людьми, то, як зауважує С. Бaley, стосунки *прихильності* знаходять свій психічний відповідник у слабшому від поняття «любити» понятті «подобатися». Вона є фізично і психічно відмінною від дорослої людини, і через цей контраст звертає на себе увагу [35].

Таке ставлення до дітей з огляду на їх «привабливість» веде до бажання спілкуватися з ними, надавати їм певну допомогу і виконувати їх прохання. Така позиція старшого відносно дітей і молоді може робити дитину сміливішою в контакті з дорослою особою, дозволяючи спілкуватися з нею на «приятному» рівні. Уподобання, уточнює С. Бaley, може стати вихідним пунктом певних спеціальних видів прихильності, наприклад, стосунку приязні [35].

Чинник співчуття важливий також тому, що в ставленнях старших до молодших він охоплює також і тих дітей, які не мають шансів здобути прихильність старших внаслідок привабливості, до прикладу дітей-сиріт. Безсумнівно, що навіть у геніальних «вроджених» педагогів, що вказали сучасні виховні напрямки, емоційною позицією їх діяльності, на думку вченого, є скоріше *співчуття недолі дитини, милосердя* по відношенню до занедбані і відсталі дитини, ніж любов.

У своїх наукових розвідках С. Бaley виокремлює крім безпосередньої прихильності у дорослих, яка часто виникає опосередковано, *вторинну прихильність*, яка виникає із роздумів. Повага, яку дитина має до дорослого, дуже часто поєднується з великою прихильністю. Однак, як вказує С. Бaley, ця повага і прихильність супроводжуються певними побоюваннями, які проявляються в неспіливості дитини по відношенню до тих осіб, яких вона поважає та ідеалізує. З'являється «дистанція»,

характерна для стосунків молодших до старших і яка може зникати у ставленні дитини до матері. С. Бaley переконливо доводить асиметричний характер стосунків прихильності між дитиною і дорослим, ґрунтуючись на так званій *адорації дорослих молодшими* [35].

Основою педагогічного процесу С. Бaley вважав *саморозвиток та самоосвіту*, вважаючи, що стороння допомога є досить незначною у порівнянні з тим, що робить сама дитина. «Тепер робиться великий наголос на самовихованні. Якщо його визнати, то роль педагога значно зменшується. Він лише забезпечує певним матеріалом, дає поради, а решту робить сам вихованець.» [35, с. 277]. Педагог *повинен розвивати та удосконалювати особистість*, що саморозвивається, залучаючи всі її духовні та фізичні сили до систематичних вправ, опираючись на притаманне внутрішнє прагнення до розвитку. Дитина, на думку С. Бaley, абсолютно несвідомо із усього оточуючого світу вибирає лише те, що їй подобається, що відповідає її особистим інтересам, енергійно чинячи опір усьому іншому. Вона (дитина) активно стає на сторону самовиховання, із самого народження будучи противником такого виховання та навчання, що не відповідає її внутрішнім потребам. Кожен індивід, на думку вченого, є самостійним началом, що має у собі джерело діяльності. «Самовиховання розпочинається лише у момент самопізнання та творення окресленого ідеалу власної особистості. Незалежно від виховних впливів оточення, людина безперервно виховує саму себе, не усвідомлюючи того...» [35, с. 257]. Особливо актуальною для нашого дослідження видається думка С. Бaley про те, що професійне становлення педагога передбачає *певний рівень особистісної зрілості*. Розглядаючи ті чи інші риси особистості вихователя, С. Бaley знову і знову повертається до теми *педагогічної любові*.

Осмислюючи проблему психології *гетероедукації та автоедукації*, вчений надає проіоритет суспільному чиннику, а отже, впливу людини на людину у виховному процесі. Але вчений наголошував також на важливості врахування «позалюдських» впливів: «Деякі мертві складники середовища, такі як усілякі технічні прилади й предмети, усіляке обладнання, а також твори мистецтва, настільки виразну мають на собі ознаку людського походження, що можуть бути зараховані до людського,

суспільного середовища, а точніше до культурного. Можна говорити про них як про технічне, культурне середовище...» [35, с. 261].

Як бачимо, застереження С. Балея, стали особливо актуальними на початку ХХІ століття. Очевидно, що сьогодні потужність впливу на дитину саме цих чинників є надзвичайно вагомою, насамперед впливу різних технічних приладів, комп'ютера, Інтернетмереж, які за силою свого впливу на дитину конкурують із роллю і значенням педагога у формуванні особистості дитини, детермінуючи процес кіберсоціалізації (див. додаток Д.).

Відтак, значущість психолого-педагогічної спадщини С. Балея не викликає сумнівів. Для нашого дослідження, варто підкреслити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики необхідне глибше переосмислення ідей психології виховання С. Балея та пошук можливостей широкого їх використання у практиці опікунсько-виховної діяльності. Слід зазначити, що саме завдяки новаторським дослідженням С. Балея, педоцентричні ідеї у першій половині ХХ ст. було реалізовано на практиці, під його керівництвом проводилися дослідження психічних здібностей дітей та молоді. З ініціативи вченого широкого розповсюдження на території Східної Галичини набули центри шкільної психологічної служби, дитячі психолого-педагогічні консультації, спеціальні психотехнічні школи та центри психічної гігієни.

Вищезначене мало вагомий вплив на суттєву переорієнтацію ментальності дорослих, педагогів у стосунках з дітьми та дітьми-сиротами, зокрема. Дітей-сиріт почали розглядати як *особистість*, яка має власний світ, індивідуальні психічні потреби, здібності та інтереси. Суть педоцентризму приводила до ототожнення процесу виховання дитини та дитини-сироти зокрема, з процесом її спонтанного, природного та фізичного розвитку з виокремленням наявних у ній вроджених задатків, із стимулюванням та розвитком її потенційних природних рис.

У другій половині ХІХ ст. – першій половині ХХ ст. на західноукраїнських землях сформувалась самобутня педагогічна думка. Аналіз педагогічного доробку західноукраїнських вчених дає підстави стверджувати, що у їхніх працях прослідковуються ідеї виховання у контексті особистісної парадигми, гармонійного

поєднання усіх напрямів виховання, всебічного розвитку особистості дитини як суб'єкта власного виховання, які здебільшого розглядалися у зв'язку з процесами національного державотворення.

Резюмуючи вищевикладене, зазначимо, що наприкінці XIX ст. – поч. XX ст. не тільки з'явився науковий інтерес до проблем сирітства (активізувались дослідження педагогічних, психологічних, соціологічних характеристик дітей, які перебували в інституційних установах), але й почали активно розвиватись методологічні засади опікунсько-вихованої діяльності. На поч. XX ст. опіка та виховання дітей-сиріт, виокремилася як соціально-педагогічний напрям в якому знайшли своє втілення ідеї дитиноцентризму.

3.3. Соціально-особистісний підхід до виховання дітей-сиріт

На початку 20-х рр. XX ст. Україна вийшла на новий шлях розвитку педагогіки, що було зумовлено стрімкими демократичними змінами в суспільстві, необхідністю розробки нових педагогічних ідей для розвитку особистості дитини. Педагогічна думка 20-х років, зазначає О. Сухомлинська, – це розмаїття напрямів, течій, шкіл, і серед них: експериментальна педагогіка, куди увійшли такі складники, як рефлексологія і педологія (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський); концепція естетизації особистості (Я. Мамонтов) [473]; індивідуалістична педагогіка (О. Музиченко); прагматична педагогіка (Б. Манжос); вільне трудове виховання в контексті педології (Я. Чепіга); національне виховання (В. Дурдуківський) [758, с. 37–54].

Вітчизняні педагоги 20–30-х рр. XX ст. – С. Ананьїн, Б. Грінченко, Г. Ващенко, О. Залужний, Т. Лубенець, Я. Мамонтов, О. Музиченко, О. Попов, С. Русова, І. Соколянський, Я. Чепіга та ін., активно публікували свої праці з питань соціального виховання на сторінках педагогічної преси. Зокрема, в журналі «Радянська освіта» були такі рубрики: «З питань соцвиху», «Література й мистецтво у дитустанові» тощо.

Різноманітні проблеми теорії та практики соціального виховання на початку XX ст. і, зокрема, в 20-х рр. XX ст. стали предметом наукових досліджень В. Бондаря,

Л. Бондар, Л. Березівської, Л. Ваховського, Н. Гупана, О. Сухомлинської, Б. Ступарика, Т. Янченко та ін. У їхніх наукових розвідках відображено загальні тенденції розвитку освіти, освітньої політики, оригінальність і самобутність української концепції соціального виховання. Результати наукових розвідки вчених підтверджують, що в 20-30-х рр. ХХ ст. в Україні проводились активні наукові психолого-педагогічні дослідження з питань соціального виховання.

У контексті досліджуваної проблематики варто також виокремити праці Г. Ясницького «Розвиток народної освіти на Україні (1921 – 1933 рр.)» (1965), А. Бондаря «Розвиток суспільного виховання в Українській РСР» (1968), Л. Штефан «Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-90-ті рр. ХХ ст.)» (2003), Л. Цибулько «Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-30-х років ХХ століття» (2005), Л. Березівської «Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті» (2008), С. Сірополка «Історія освіти в Україні» (2001).

В 20-30-х рр. ХХ ст. в Україні основу соціального виховання, яка ґрунтувалася на засадах радянської парадигми становили законодавчі документи: «Декларація Наркомосу УРСР про соціальне виховання дітей» (1920); «Кодекс законів про народну освіту в УРСР» (1922); «Порадники про соціальне виховання дітей» (1921–1928).

У 1921 р. була прийнята Постанова Ради Народних Комісарів УСРР «Про заходи боротьби з дитячою безпритульністю» (1921), «Кодекс законів про народну освіту в УРСР» (1923), ціла низка постанов і положень, розроблених Наркомосом, у яких ідея соціального виховання, що передбачала соціальний захист дитячого населення, була зафіксована як головна і системоутворювальна.

У «Декларації про соціальне виховання дітей» були висвітлені перші спроби наукового обґрунтування висунутій концепції соціального виховання дітей від народження до 15 років. З одного боку, її автори посилялися на результати *наукових досліджень педологів*, з іншого – на *новітні дослідження педагогів*, які розробляли теорію соціального виховання. Основною формою соціального виховання

проголошувався дитячий будинок, завдання якого полягало в охороні дитинства, що є одночасно і освітою, і вихованням [21, с. 307–308].

«Декларація про соціальне виховання дітей» певною мірою *визначила спрямованість розвитку педагогічної теорії* і в Україні, яка орієнтувалася на цьому етапі переважно на соціально-педагогічну проблематику. Тогочасна система соціального виховання визначала нові підходи до структури та змісту освіти, впровадження нових методів і засобів навчання, підготовки педагогів до реалізації завдань соціального виховання та розробки відповідного матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, спрямованого на роботу в діяльному педагогічному середовищі, а також концентрувала увагу на ідейно-політичному вихованні.

До 1924 р. було розроблено основну нормативно-правову документацію для системи соцвиху, яка розміщувалася у спеціальному «Керівництві з соціального виховання», що призначалося як для керівних органів, так і для педагогів-практиків [666, с. 5–6]. В нормативних матеріалах було представлено систему соціального виховання та охарактеризовано основні три сфери системи соціального виховання: дитячий рух; охорона дитинства; організація дитустанов для нормальних і дефективних дітей.

Слід зазначити, що термін «охорона дитинства» у 20-ті рр. вживався в широкому і вузькому розумінні слова: як сукупність усіх законодавчих постанов і практичних заходів, спрямованих на створення і забезпечення дітям нормальних умов розвитку; як процес, що включав «одночасно і разом» навчання, виховання, годування і одягання [197, с. 11]. На практиці ж зміст роботи з «охорони дитинства» значно звужувався і зводився, передовсім, до піклування про різні категорії соціально незахищених дітей.

Термінологія пов'язана з соціально незахищеними дітьми в 20-х рр. у вітчизняній педагогічній науці була пов'язана з такими поняттями як «бездоглядність», «безпритульність» та «бездомність». Зокрема, до «безпритульних» належали особи, які ще не досягли 17-ти років і були кинуті батьками або опікунами напризволяще; постійно залишалися без нагляду; не мали постійного місця проживання; займалися жебракуванням. До цієї категорії дітей відносили *сиріт та напівсиріт* [860].

1917 р. став початком розвалу релігійних організацій, церкви, які були важливими інститутами опіки та виховання дітей. У зв'язку з падінням ролі церкви в розв'язанні проблем моралі та виховання утворився вакуум, який необхідно було заповнити. Цю функцію і взяла на себе на початку XX ст. соціально-педагогічна наука, позаяк поняття загальної педагогіки виявилися недостатніми для визначення нових цілей, завдань та методів вивчення людини як предмета виховання [860].

Змістом педагогічних досліджень в Україні у 20-х – середині 30-х років XX ст. стала теорія взаємозв'язку усіх соціальних інститутів, до яких належали державні заклади соціального виховання. Наукові ідеї були передусім спрямовані на організацію повноцінного забезпечення дитячого життя в умовах соціально-економічної кризи та ґрунтувались на експериментаторстві та абсолютному новаторстві.

Основними чинниками, що визначали специфіку організації виховання дітей-сиріт були: кризовий стан перехідного періоду в державі, поширення високої смертності, безпритульності, активний пошук нових форм і методів виховання дітей «з новим революційним мисленням». Для розв'язання цих проблем активно залучалися наукові дослідження з проблем педології, рефлексології, психотехніки та психоаналізу, які на той час підтримувались радянською владою. Впроваджувались у практику авторські ідеї.

Зокрема, історико-педагогічні публікації 1920–1933 рр. В. Арнаутова, І. Гринька, Я. Ряппо [671; 672], М. Скрипника, О. Попова [605], В. Дурдуківського, І. Соколянського, О. Залужного [237], В. Зеньківського, В. Петруся, С. Лозинського стали теоретичним підґрунтям концепції соціального виховання, до розробки якої приділялась надзвичайно серйозна увага.

Становлення ідеї соціального виховання більшість радянських педагогів і керівників освіти пов'язували з кризою у сім'ї 20-х рр. XX ст. (Г. Гринько, М. Іорданський [264], Я. Ряппо, О. Попов, Я. Мамонтов, А. Макаренко), недооцінюючи до кінця її роль як чинника соціалізації дитини.

Однак визначаючи пріоритетне право держави на виховання дитини, педагоги не відкидали сім'ю як чинник виховання. Зокрема, М. Іорданський, наголошуючи, що

розвал сім'ї «привів до того, що вона безсила відтворити творчий початок виховання» [264, с. 7], одночасно підкреслював, що для «повноти соціалістичного будівництва» сім'я є досить вагомим і необхідним фактором. А. Макаренко, віддаючи перевагу соціальному вихованню та пріоритетності дитячих будинків [463], вказував, що діти, які перебувають у дитячому будинку, будуть зв'язані з сім'єю й не повинні позбавлятися ласки матері й піклування батька [463].

Прагнення керівництва українського Наркомосу замінити школу дитячим будинком, на думку В. Липинського, пояснюється кількома причинами. По-перше, більше мільйона дітей у цей період були на межі голодної смерті, і єдиним порятунком для них була соціальна допомога з боку держави, яку передбачалося надавати саме у дитячих будинках. По-друге, керівництво Наркомпросу України помилково вважало, що тодішня сім'я не спроможна розв'язувати нові завдання виховання і, більше того, негативно впливає на формування дитини. По-третє, організатори освіти, захоплені руйнівним пафосом щодо вітчизняної «старої школи», вирішили використати дитячий будинок як альтернативу, як принципово нову форму організації дитячого колективу [379, с. 29–30].

Однак дитячі будинки не стали основною формою соціального виховання. Повну ліквідацію школи стримувала передусім відсутність коштів, а дещо пізніше керівники Наркомпросу усвідомили помилковість власної позиції з цього питання.

В українській педагогічній науці до кінця 20-х рр. існувало чотири підходи до визначення поняття «соціальне виховання». *Перший* базувався на думці, що термін «соціальне виховання» охоплює всю систему виховання, з усіма її сторонами, тобто дитячий будинок – «найправильніша й найдоцільніша форма соціальної педагогіки». Базуючись на такому визначенні, центральний орган управління українського Наркомосу в цій галузі отримав назву Головного управління соціального виховання (Головсоцвих). Прихильниками першого підходу були керівники вітчизняної освітньої системи 20-30-х років XX століття (Г. Гринько, О. Попов, Я. Мамонтов).

Прихильники *другого* підходу (С. Шацький, І. Соколянський, П. Духно, В. Дурдуківський, В. Арнаутов) визначали соціальне виховання *більш вузько*, як виховання, що організаційно спирається на суспільні форми життя, на відміну від

приватних форм виховання у сім'ї. Цей підхід особливо виявлявся у боротьбі за громадську школу в протигагу казенній державній школі й індивідуально-приватному навчанню.

Третій підхід (В. Зеньківський В. Петрусь), що набув поширення в Україні на початку 20-х рр., визначав сутність соціального виховання у напрямі його цілей – як виховання соціальності, виховання соціальних інстинктів і навичок, організацію соціального життя. З позицій *четвертого* підходу (О. Залужний, А. Макаренко) соціальне виховання трактувалося як використання виховних можливостей колективу [831, с. 61–67].

У руслі нашого дослідження доцільним вважаємо представити аналіз поглядів педагогів, які містять ідеї особистісної парадигми виховання дітей-сиріт.

Заслуговує уваги педагогічно-публіцистичний доробок І. Соколянського, представника Харківської школи педології. Педагог розглядає соціальне виховання як процес, що забезпечує зв'язок особистості дитини із «суспільністю». На його думку, нова соціальна педагогіка, на відміну від традиційної, повинна орієнтуватися на розвиток соціальної активності дитини. Ця ідея знайшла втілення у серії статей, присвячених зв'язку школи з дитячим рухом.

Педагог наголошував на важливій ролі дитячого руху в системі соціального виховання та стверджував, що не дитячий рух організовується на засадах соціального виховання, а соціальне виховання будується на засадах дитячого руху, тобто пріоритет надавався дитячій активності й ініціативності.

Роздуми І. Соколянського стали предметом обговорення на сторінках періодичних видань: журналу «Дитячий рух» («Деякі питання радянської педагогіки» (1928)); журналу «Радянська освіта» («Школа та дитрух на Україні» (1925), «Дитрух – школа – учитель» (1925), «Дитячий рух – соціальне виховання» (1925), «Ув'язка соцвиху з дитячим рухом» (1925), «Педагогіка школи та родини в системі соціального виховання» (1928)); журналу «Шлях освіти» («Соціальні й біологічні моменти в дитячому русі» (1924)) та ін. Зокрема, у статті «Дитрух – школа – учитель» (журнал «Радянська освіта», 1925, № 5) І. Соколянський пояснював роль дитячого руху в діяльності школи, вважаючи, що плани школи повинні узгоджуватися з планами

дитячих колективів. Політичне виховання, на його думку, за межами дитячого руху неможливе, *школу категорично необхідно узгодити з дитячим рухом* [719, с. 15–21].

Педагог, підкреслюючи важливість взаємного погодження соціального виховання з дитячим рухом, зазначав, що для педагогіки, для системи соціального виховання першорядне значення має вивчення всіх форм дитячого руху, тобто *дитячої активності у різному оточенні*, а також тих способів, якими цю дитячу активність можна використати як педагогічний чинник. На його думку, саме в цьому моменті й полягають найбільші труднощі налагодження системи соціального виховання з дитячим рухом. Ідеї педагога були прогресивними на той час, оскільки спонукали до особистісної активності, ініціативності дітей, їх особистісного розвитку.

На важливості розгляду педагогічної практики на основі розумінням психіки дитини наголошував В. Зеньківський, тим самим акцентуючи на *тісному зв'язку педагогіки та психології*. Саме такі погляди він висловив на Київському педагогічному з'їзді (1916). Йшлося про необхідність *урахування особливостей перебігу процесів соціалізації та індивідуалізації особистості*, зокрема автор пише, що «педагогічна робота визначається насамперед тими ідеальними завданнями, які ми ставимо собі при втручанні в природний розвиток душі дитини; вона пов'язана також з усією сукупністю тих життєвих умов, у яких відбувається наш педагогічний вплив на дітей» [790, с. 25–26]. Він констатував, що вона «не терпить природності в дітях, вона боїться свободи, боїться невимушеності; школа все регламентує...» [790, с. 28]. Погляди вченого зазнали змін після Жовтневого перевороту, однак розробляючи основні завдання соціального виховання, В. Зеньківський опирався на *соціальні сили в душі дитини* [250]. Вчений першим порушив і теоретично обґрунтував підхід до людини як суб'єкта психічної активності, зазначаючи у праці «Про соціальне виховання» (1920), що «освіта повинна допомогти не тільки розвиткові індивідуального життя, а й підготовці нас до суспільного життя, повинна зробити нас здатними до соціальної діяльності» [251, с. 3–4].

У контексті нашого дослідження інтерес становлять педагогічні студії А. Макаренка, В. Сорока-Росинського, В. Шмідт.

Зокрема варта уваги педагогічна спадщина А.Макаренка. Вивченням його педагогічного доробку займалася значна кількість вітчизняних та закордонних науковців, які аналізували різні аспекти його виховної системи (Б. Бейкер, А. Бойко, О. Галян, Г. Жураковський, І. Зязюн, В. Кумарін, М. Красовицький, М. Ніжинський, М. Степаненко, М. Ярмаченко та ін.). Незважаючи на значну кількість наукових досліджень присвячених науковим працям видатного педагога, його ідеї потребують подальшого переосмислення, ґрунтовного аналізу у контексті сучасних соціокультурних освітніх змін, позаяк набувають нового змісту при розгляді сучасних проблем виховання та проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми зокрема.

Збагативши радянську педагогіку важливим педагогічними ідеями, методами та прийомами (спринцип паралельної дії, система перспективних ліній створення виховних ситуацій, метод вибуху, теорія виховання колективу і виховання у колективі, поєднання навчання з продуктивною працею), А.Макаренко став педагогом-новатором свого часу. І оскільки все нове та невідоме часто сприймається загалом з осторогою, його погляди та діяльність оцінювалися неоднозначно, й до сьогодні не вщухають дискусії.

Орієнтація ідей видатного педагога на розробку «програми людської особистості» суголосою державницькій політиці 20–30-х рр. ХХ ст., інтересам соціалістичного гуманізму, коли проблему розвитку особистості визнавали лише співвідносною з колективним способом співіснування, а колективізм вважався найважливішою якістю вихованця. Дослідники А. Бойко і М. Степаненко стверджують, що відомий педагог дійсно трактував виховання як соціальне явище, але не виключав і *особистість* із цього процесу [745, с. 24]. Об'єкт своєї діяльності він завжди розглядав як діалектичне поєднання особистості й суспільства.

Увага до особистості вихованця та його самореалізації для А.Макаренка були актуальними, але здебільшого у зв'язку з проблемами організації педагогічного впливу. Акцент на вихованні «в колективі й через колектив», де вихованець отримує досвід соціальної співдії та поштовх для свого саморозвитку доводить соціально-особистісну спрямованість педагогічної системи А.Макаренка. У міркуваннях

видатного педагога знаходимо і розуміння індивідуальної сутності людини, яку колектив не пригнічує, а навпаки, розвиває. Неодмінною умовою соціального виховання він вважав ситуацію, у якій ті індивідуальні прагнення, які самі собою не суперечать принципу колективу, визнаються й підтримуються [462, с. 39]. Визнання індивідуальності та її розкриття, з позиції А. Макаренка, найоптимальніше забезпечує педагогічно доцільна організація життя дітей у колективі.

На переконання А. Макаренка, мета виховання полягає у реалізації певної програми людської особи, людського характеру. «І підходячи до програми особи, я стикнувся з таким питанням: чи ця програма повинна бути однаковою для всіх? Що ж я повинен вганяти кожен індивідуальність в єдину програму, в стандарт і цього стандарту добиватися? Тоді я повинен пожертвувати індивідуальною привабливістю, своєрідністю, особливою красою особи, а якщо не пожертвувати, то яка ж у мене може бути програма?.. Я побачив у своїй виховній роботі, що повинна бути й загальна програма «стандартна» й індивідуальний коректив до неї» [462, с. 78]. Створивши теорію формування дитячого колективу, пріоритет у вихованні видатний педагог все таки віддавав дитячій індивідуальності, яку вважав найголовнішим завданням вихователя, основним показником його педагогічної майстерності. В загальній програмі виховання стандартними А. Макаренко вважав такі якості особистості, як: чесність, доброта, сміливість, працелюбство, обов'язок, принциповість, патріотизм і багато інших, які необхідні кожній людині, а колектив додається в кожному окремому випадку, для кожної особистості, коли виникає питання про талант, нахили, інтереси [745].

Важливою ідеєю виховання у контексті особистісної парадигми є підкреслення важливості *забезпечити особистісний підхід до вихованців*, що передбачає урахування певною мірою їхньої суб'єктності. А. Макаренко стверджував, що «проблема особистості може бути вирішена, якщо в кожній людині бачити особистість» [462, с. 13]. Але в тогочасній ситуації підпорядкованості ідеалам соціалізму, поза суспільством та окремо від нього особистість не розглядалася. Зокрема, у «Лекціях про виховання дітей» А. Макаренко, наголошував: «Ми вимагаємо від нашого громадянина, щоби він у кожен хвилину свого життя був готовий виконати свій

обов'язок, не очікуючи розпорядження або наказу, щоби він володів ініціативою і творчою волею» [462, с. 80]. Відтак *активність особистості дитини заохочувалася лише з урахуванням її корисності для суспільства* (для виконання обов'язку).

Особливо дискурсивними стали новаторські підходи А. Макаренка до трактування гуманістичних засад педагогіки, основними серед яких: гармонізація взаємовідносин особистості і суспільства з метою ефективного та взаємозумовленого розвитку; проєктування прогресивних змін у дитині; синтез гуманістичних та директивних методів виховання залежно від педагогічної ситуації і особливостей дітей; урахування та передбачення впливу соціуму на розвиток особистості дитини тощо [266].

При визначенні методів виховання, на думку А. Макаренка, необхідно орієнтуватися на позиції вихователя в доборі способів виховної взаємодії відповідно до поставленої мети. Оскільки методи виховання виступають «інструментами доторкання до особистості», при їх доборі необхідно враховувати всі тонкощі, особливості особистості вихованця. Ефективність розв'язання виховних завдань залежить від багатьох чинників та умов, а також від послідовності й логіки застосування сукупності методів [413].

Значне місце в педагогічній теорії А. Макаренка посіло твердження, що найважливішим шляхом до ефективного виховання дітей виступає така організація їхнього життя, яка сприяє формуванню у них певних поглядів, стосунків, звичок. У таких положеннях як – «принцип паралельної дії» та «єдність виховання з життям». реалізовується діяльнісний підхід у системі А. Макаренка. Учений переконував, що виховує не стільки вихователь, скільки середовище, організоване педагогом. Тому організовуючи стиль життя, педагог завжди повинен ставити перед собою мету – створити умови, за яких дитина стане суб'єктом діяльності [413].

Якщо розглядати теорію виховання у колективі з позицій феноменологічного підходу, відсіявши нашарування, пов'язані з історичними подіями, політичною ідеологією, суперечками у педагогічному середовищі, що постійно супроводжували та й зараз не вщухають навколо ідей А. Макаренка, стає зрозуміло, що він фактично, розробив технологію індивідуального розвитку особистості в колективі, де колектив

виступає як інструмент, засіб формування людини. На думку А. Макаренка лише гармонія інтересів особистості й колективу можуть забезпечити ефективність педагогічного впливу на особистість.

Конкретизація механізмів виховання А. Макаренка забезпечена ідеями і принципами, які містять вказівку на можливість вияву вихованцями особистісної суб'єктності (ідея добровільності перебування вихованця у колективі, принцип виховання в умовах свободи). Суб'єктність вихованців (в описі її атрибутивних характеристик: самостійність, ініціативність, креативність, свобода та відповідальність) А. Макаренко представляв у зв'язку з їхньою активною співдією з колективом, де відбувалося формування і вияв ними життєвої, громадянської та творчої позиції, розкривалася індивідуальна сутність кожного. Однак ідеї авторства людини власного життя було обмежене нав'язаним пропагандистськими ідеологемами та детерміноване вимогами соціального середовища [156, с. 284].

Резюмуючи, можемо стверджувати, що в педагогічній спадщині педагога містяться погляди про важливість особистісного підходу до дітей, доцільність спеціальної організації педагогічного середовища, індивідуальний підхід до дітей, вказівки на можливості реалізації вихованцями авторства власного життя та певною мірою співзвучні з сучасними постулатами особистісної парадигми виховання. Слід зазначити, що ідеї педагога-новатора, його досвід не втратили актуальності й сьогодні та широко використовуються у зарубіжних освітніх системах.

Переосмислення педагогічних поглядів, виокремлення його продуктивних ідей в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт в Україні, на нашу думку, допоможе окреслити можливості їх імплементації в умовах реформування системи інституційного догляду дітей.

В контексті нашого дослідження вартий науковий доробок В. Шмідт (Яницька) фахівця у галузі дошкільного виховання, педології, психоаналізу, психоаналітичного виховання початку ХХ ст. Творча спадщина В. Шмідт – стала джерелом психолого-педагогічних ідей, які лягли в основу розвитку педагогічної науки й організації процесу виховання зокрема. Особливо вагомим був її внесок в організацію та функціонування психоаналітично орієнтованого закладу – Дитячого будинку-

лабораторії «Міжнародна солідарність» (1921–1925). Метою існування Дитячого будинку було застосування психоаналітичних положень до виховання дітей раннього та дошкільного віку, розробка науково обґрунтованої психоаналітичної педагогіки.

В. Шмідт запропонувала психоаналітичні та педагогічні підходи до системи виховання дітей у Дитячому будинку-лабораторії, де також виховувався її син. Одна з її фундаментальних праць, яка і до сьогодні привертає увагу сучасників, «Дневник матери» – запис її спостережень та теоретичних висновків про розвиток власного сина від народження до досягнення шести років. У 1925 р. через хворобу сина В. Шмідт забрала його з Дитячого будинку-лабораторії, а незабаром сам будинок закрився у зв'язку з розгортанням гонінь на педологію і психоаналіз. Експериментальний напрям у психоаналізі дитинства розвивався у радянській державі до середини 1930-х рр.

В. Шмідт продовжувала вести активну просвітницьку роботу, у її публікаціях простежуються ідеї гуманного ставлення до дитини [856]. В. Шмідт відповідала на критику своїх ідей, викладених в опублікованому в газеті уривку із «Дневника матери». Вона, зокрема, писала: «Можна з впевненістю та категоричністю заявити матерям, які обманюють своїх дітей, що цим вони лише досягають протилежних результатів. І навіть більше – вони цим наносять дітям величезну шкоду» [880, с. 1–13]. В її педагогічних поглядах простежуємо ідеї *довіри* у спілкуванні з дитиною та ідеї гуманного виховання: відсутність покарань і розмов суворим тоном; *заборона суб'єктивної оцінки дітей, оцінка не самої дитини, а результатів її діяльності*.

Фундаментальний науково-педагогічний вклад В. Шмідт внесла у розв'язання проблеми «важких» дітей, яка набула великого розмаху у радянській педагогіці 20–30-х рр. ХХ ст. Посилення дослідницького інтересу до «важких» дітей було однією з характерних рис вітчизняної педології. Особливість науково-педагогічного дослідження «важкого» дитинства полягала в тому, що воно охоплювало значну кількість дітей, які мали відхилення у психічному чи фізичному розвитку або важковиховуванні.

Працюючи під керівництвом Л. Виготського та досліджуючи проблеми «важких» дітей, В. Шмідт стала співавтором (разом з Л. Занковим та М. Певзнер) книги «Трудные дети в школьной работе». У підрозділах, написаних В. Шмідт,

прослідковуються ідеї та принципи – про увагу до складного *впливу середовища* на психіку дитини, про роль переживань, про причини, які породжують психоневрози та про роль *ворожої установки дитини до навколишнього світу*.

Хоча у поглядах дослідниці почали превілювати колективістські підходи до виховання, вона продовжувала відстоювати *принцип індивідуалізації виховання, індивідуальний та вдумливий підхід*, заснований на знанні причин утворення типу «важкої» дитини. Таке виховання, на її думку, повинно будуватися *на довірі*, на переконанні дитини, що її не стільки засуджують, скільки хочуть *допомогти*, а також *на фіксації уваги на позитивних сторонах її особистості, на закріпленні її віри у власні сили*. Як бачимо, педагогічні погляди В. Шмідт ілюструють принципи виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Важливий внесок в організації опіки та виховання дітей-сиріт зробив В. Сорока-Росинський. Розв'язуючи проблему виховання безпритульних дітей і дітей-сиріт, рішуче виступав проти розуміння більшості дітей цієї категорії, як морально-дефектних, а тим більше як психічно хворих. Педагог, переконливо доводив, що це цілком нормальні діти, які пережили важкий період безпритульності, пройшли моральні і психічні потрясіння. «Поневіряння зіпсували, озлобили їхні душі, нерідко викликаючи певні невротичні риси. Але проте це натури, які цілком піддаються педагогічній корекції» [239].

Ідеї виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми знаходимо у праці «Дитячий будинок». В. Сорока-Росинський писав: «Зараз, маючи на увазі дитбудинки взагалі, – його казарменого типу приміщення, де в одній кімнаті сплять від 10 до 30 осіб, відсутність достатньої кількості кімнат для вільної творчості окремих дітей, звичайно, накладає відбиток на дитячу психіку і на дитячий розвиток. Спілкування всієї дитячої маси протягом всього дня і всього вечора, неможливість побути з собою наодинці, праця і відпочинок у безперервному співтоваристві інших дітей – все це, безперечно, стомлює і принижує творчу здібність кожної окремої дитини» [239, с. 14]. Таким чином, у науковому доробку представлені педагогічні переконання щодо переваги індивідуальних форм роботи з дітьми-сиротами над колективними.

Зауважимо, що з самого початку організації дитячих будинків В. Сорока-Росинський побачив усі плюси і мінуси цієї форми виховання і запропонував методи ослаблення нівеліруючого впливу безперервного «артільного» життя. Ідеї педагога щодо доцільності «тихих кімнат» – спеціальних приміщень для уособленого індивідуального розмірковування і творчості, не втратили актуальності й сьогодні, оскільки дають можливість вихованцям забезпечити особистісний простір. Зауважимо, що «тихі кімнати», у різних варіаціях доречно використовувати й у сучасній системі інституційного догляду та виховання дітей. Адже саме перенасиченість колективним спілкуванням в умовах державного закладу опіки створює емоційну напругу, перешкоджає усвідомленню дитиною-сиротою свого образу-Я, не дає змоги диференціювати «Ми-Я».

Слід зазначити, що педагог не схвалював радикальних методів щодо важковиховуваних дітей; з ними, на погляд автора, потрібно не радикальне перевиховання, а лише інтенсивний виховний процес, який має за мету гармонізацію психіки і надання їй максимально стійкого вигляду, після чого такого вихованця треба повернути в школу нормального типу. Робота з важковиховуваними дітьми має бути спрямована на повернення вихованців до школи нормального типу і надання їм можливості просунутися якомога далі – аж до вищого навчального закладу [239, с. 78]. Ідея щодо допомоги *подальшої самореалізації дитини-сироти* є особливо актуальною і сьогодні, адже випускники інтернатних закладів освіти, як правило завершують навчання у професійно-технічних училищах та зазнають труднощів у процесі самореалізації.

Особливо чільне місце в забезпеченні реалізації завдань соціального виховання займали «Порадники по соціальному вихованню», які були одночасно і законодавчими, і методичними документами. Значна увага в них зосереджувалась на *національному вихованні, українізації*, які активно пропагувалися у цей час.

«Порадники» в педагогіці початку ХХ ст. – це нормативно-правові та науково-методичні друковані видання (посібники), які вміщували вказівки, рекомендації, настанови, інструкції, пропозиції, накази, розпорядження, методичні листи органів

управління народною освітою з питань реалізації завдань соціального виховання у дитячих навчальних закладах *різного рівня і типів*.

Порадники мали свої витoki, були різними за часом видання, змістом, адресатом. Наприклад, у 1918 р. відділом дошкільного виховання при Міністерстві Народної освіти одним із перших було видано «Порадник діячам позашкільної освіти і дошкільного виховання». У ньому, зокрема, актуалізувалися завдання, перед закладами дошкільного виховання: *«Всі дитячі дошкільні установи мали своїм завданням доповнювати родинне виховання, не відривати дітей від матері, як природної виховательки. Виховна праця проводиться в дошкільних установах, здебільшого, за педагогічною системою Фребеля і Монтесорі та за тими вказівками, які містив у собі «Порадник діячам позашкільної освіти дошкільного виховання».*

Особливу зацікавленість для нашого дослідження становить видання «Порадник організації й керування установ дитячого виховання «Дитяча хата» (1921), що включає: передмову, завдання й принципи сучасного дошкільного виховання, центральну «Дитячу Хату», центральний музей дошкільного виховання, облаштування й обладнання зразкової Дитячої Хати та її значення у справі виховання, *допитний листок при вступі дитини до дошкільної установи*, покажчик матеріалів, потрібних для дошкільних установ, захисток у місті, Дитяча Хата, або захисток на селі, селянські літні захистки, управління Дитячою Хатою або захистком, вказівки як спостерігати за дітьми, програму щоденника дошкільниці, зразкове щомісячне звідомлення завідувачки Дитячої Хати, матеріали до виставки дитячих праць, аптечку, покажчик літератури (дошкільне виховання, естетичне виховання); дитячі садки (фізичне виховання, психологія дитини, нервові дефективні діти, вплив осередка на виховання дітей, практична робота в дошкільних установах); сповідкування, руховки й співаниця, підсобна література українських дошкільниць, книжки для дітей дошкільного віку, малюнки з природознавства; малюнки з життя українських дітей.

В «Порадниках по соціальному вихованню дітей» велика увага приділялася питанням розвитку, формуванню і вихованню дітей, а також наголошувалося, що: навчання повинно здійснюватися «в повному і нерозривному зв'язку з іншими елементами життя дитини, яке зводиться до живої та активної відповіді на ті питання,

що за кожного даного моменту цікавлять дитину, яке в такий спосіб встановлює цілком природні (а не програмно-штучні) асоціації в дитячій свідомості, в усій психофізичній організації дитини» [608, с. 22].

З кінця 20-х рр. було взято курс на уніфікацію освітніх систем союзних республік. Нормативно-правова реформа, здійснена в першій половині 30-х рр., призвела до *згорання політики українізації*, перетворення освіти на знаряддя русифікації української молоді. Починаючи з 1933 р. – періоду поширення широких політичних репресій проти української інтелігенції, урядовців, науковців, директорів шкіл і закладів вищої освіти, вчителів, соціальне виховання починає набувати нового змісту, завдань і форм роботи, змінюються цільові установки і пріоритети, що привело до розробки нових концептуальних підходів, відповідних теоретичних обґрунтувань на основі ідеологічного підходу, а в кінці 30-х рр. XX ст. *концепція соціального виховання переросла в ідею комуністичного виховання*, цілі й завдання якого зводилися до забезпечення ідеологічного і політичного впливу на підростаюче покоління. Нормативні документи ілюстрували прагнення влади підпорядковувати суспільне життя власним інтересам задля посилення свого впливу

Спроби радянського керівництва соціологізувати педологію наприкінці 20-х років XX ст. [598] виявилися невдалими, за такої трансформації вона втрачала об'єкт і предмет дослідження, а відтак, була затаврована як «псевдонаука», унаслідок чого відбулося її згорання. З другої половини 30-х рр. XX ст., згідно з постановою ЦК ВКП (б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936) педологію було зневажливо проголошено «емпірикою», «наукоподібною дисципліною» [609, с. 4]. Цією постановою було заборонено користуватися не тільки тестами, анкетами, але і методиками з оцінки психічних властивостей дитини, проводити експериментальну роботу з питань вивчення дитячої особистості. Таке адміністративно-політичне втручання в умовах тогочасного суспільства означало не тільки згорання наукових досліджень, але ставило під загрозу саме життя дослідників. Об'єктивний аналіз надбань педології у радянський період викривлявся під тиском панівної ідеології. Було звужено предмет педагогічної науки взагалі, обмежено науково-педагогічні

дослідження рамками школи, введено контроль за соціальним середовищем й за участю дітей у неформальних об'єднаннях.

Однак, педологія не перестала існувати одночасно з прийняттям владою відповідного рішення. Внутрішня переорієнтація науки почалась у 1931 р. з теоретичних дискусій. Цей процес набув затяжного характеру і лише у 1936 р., вичерпавши всі ресурси свого існування, педологія перестала позиціонуватись як галузь наукового знання в радянській державі [756].

З другої половини 30-х рр. XX ст. перестає існувати й соціальна педагогіка, навіть терміни «соціалізація», «соціологія», «середовище» та інші було вилучено із наукового обігу, багато вчених репресовано. У загальній педагогіці було заборонено спиратися на принципи гуманізму, демократизму, народності, пояснювати та передбачати педагогічні явища. Усе це спричинило руйнування педагогічної науки загалом, повернення її у донауковий період, ставлення до неї як до описової, а відтак, до утвердження ідеологічного догматизму, домінування деструктивно-ревізійністських трактувань виховання дітей-сиріт, пріоритетності колективістських ідей особистісного розвитку дітей-сиріт, нівелювання особистісної проблематики у наукових дослідженнях та ідей індивідуалізації виховання дітей-сиріт, зокрема.

3.4. Ідеї гуманної педагогіки у вихованні дітей-сиріт

Лібералізація суспільно-політичного життя, яка розпочалася у другій половині 1950-х рр., зумовила появу в педагогіці нових поглядів на виховання. Поступово підвищилася увага до індивідуальності, активності самостійності вихованців. У педагогічній науці виник демократичний напрям, представники якого дещо змінили мету практичної педагогіки. Завдання створити фахового та ідейного робітника «будівника комунізму» (людини-«гвинтика») не відкидалося, проте до нього додавалася мета виховати людину активну, здатну самостійно торувати свій життєвий шлях.

Проблеми гуманізації освіти та виховання завжди цікавили педагогічну думку, яка постійно розвивалася у контексті філософських ідей. Прихильники

гуманістичного виховання прагнули відстояти особистісну автономію індивіда, його право на власний вибір, незалежне рішення. Наголошували, що головна функція освіти полягає у формуванні людини, для якої емансипація суб'єктивного «Я» стає життєвою програмою [186].

У контексті гуманістичних ідей подолання авторитаризму органічно пов'язувалося з діяльністю педагога-вихователя, до особистості й професіоналізму якого ставилася низка нових вимог, серед яких важливою є здатність організовувати взаємодію у системі «вихователь – вихованець» на партнерських засадах.

В основі гуманістичних стосунків між педагогом і дитиною повинні *бути альтруїзм, любов, взаємна відповідальність і зацікавленість. Уміння безкорисливо любити, є найціннішим даром, одним із показників справжнього гуманіста. Педагог також має любити своїх вихованців і водночас виховувати в них добрі почуття, формувати гуманні орієнтири*, наголошує Е. Фромм [815, с. 78–89].

Проблемі гуманістичної спрямованості освітньо-виховного процесу присвячені численні наукові студії дослідників філософської і педагогічної думки (В. Андрущенко, М. Бубер, В. Біблер, Л. Виготський, Е. Ільєнков, М. Михальченко, М. Розов, Б. Гершунський, Р. Шпет, Г. Щедровицький).

У 50–60-ті рр. XX ст. в західній гуманітарній науці оформився особливий напрям – гуманістична психологія. Актуальності набули ідеї А. Маслоу [481] і К. Роджерса [656]. про важливість підтримки дитини у розв'язанні особистісно значущих проблем на основі «відносин взаємодопомоги», акцент робився на прийнятті педагогом дитини такою, якою вона є. Всупереч ідеологічним нашаруванням і українським психологам було притаманне гуманістичне спрямування, яке визначається як культурно-гуманістична психологія [659].

Протягом багатовікової еволюції поняття гуманізму набувало різних форм і відтінків. Гуманістичні ідеї у вихованні дітей-сиріт еволюціонували та оновлювались адекватно до соціально-економічних, суспільно-політичних, культурно-релігійних змін [433].

Окреслюючи проблематику гуманістичного підходу у вихованні дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, нами виокремлено такі яскраві постаті педагогів-

новаторів XX ст., як Я. Корчак, В. Сухомлинський, О. Захарченко. Саме їхні ідеї найбільш чітко, на нашу думку, репрезентують розвиток ідей гуманістичного підходу у виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Польський педагог і медик, керівник «Дому сиріт», Януш Корчак, більшу частину свого життя присвятив проблемі «загальнолюдського» виховання дітей. Основну мету освіти та виховання його «педагогіка серця» обґрунтовує як формування самобутньої, неповторної та вільної індивідуальності, це симбіоз християнської, прагматичної та гуманістичної педагогічних орієнтацій. «Педагогіка серця» Я. Корчака близька до християнської педагогіки за гуманістичною спрямованістю на виховання таких моральних якостей особистості, як *альтруїзм*, повага до норм громадського життя, здатність до добрих учинків, неприйняття егоцентризму, глибока повага до гідності іншої людини, але відрізняється від останньої звеличенням таких цінностей, як почуття власної гідності, неприпустимість конформізму, прагнення до вільної самореалізації кожної індивідуальності у різноманітних екзистенційних вимірах, особливо – у практичному. Виховання моральних якостей повинно відбуватися, на думку педагога, не лише через позитивні, але й негативні вчинки, котрі пробуджують «муки совісті». Важливо, щоб дитина сама відкривала красу та необхідність *альтруїзму*.

Однією з найважливіших ідей педагогічної системи Я. Корчака була думка про *самоцінність дитинства*, яке, з одного боку, є неповторним, цілісним, самодостатнім періодом життя, коли людина найбільше потребує підтримки, допомоги, поваги, віри та любові. З іншого, дитинство пов'язане з усіма наступними періодами життя людини й визначає подальше становлення особистості.

Саме прихильність до виразної гуманістичної інтенції зближає «педагогіку серця» як із християнською педагогікою, так і з педагогікою прагматизму [330]. Завдяки винятково послідовній гуманістичній позиції концепція виховання Я. Корчака, хоча і ґрунтується на широкому спектрі різних педагогічних ідей, має особливу цілісність і оригінальність, оскільки роль основного критерію для включення до її змісту різноманітних педагогічних положень належить єдиному

гуманістичному принципу: пріоритетному праву індивідуальності «бути тим, ким вона є».

Відтак стрижнем процесу виховання має стати процес *актуалізації особистісних ресурсів дитини*, пробудження і розвиток у неї потреби до самопізнання, самооцінки і прагнення до самовдосконалення, який розпочинається з допомогою педагогічного імпульсу до самостійної роботи інтелекту і почуттів, до пошуків життєвих змістів, до вироблення власного світогляду.

Найважливіша ідея «педагогіки серця» полягає у визнанні необхідності культивування самотунної індивідуальності, виховання в дитині свободи думки, самостійної роботи, самостійних пошуків життєвих принципів і істин, вироблення власного світогляду і характеру, загартування волі в процесі подолання власних слабкостей [332, с. 262]. Такий шлях неминуче повинний пройти кожен, формуючи себе як особистість, адже лише особисте «*переживання*» власного досвіду дає можливість кожній особистості знайти себе і виробити власну програму життя та формулу щастя.

У світлі гуманістичного підходу особливої значущості у системі виховання набуває гнучке трактування Я. Корчаком сполучення *індивідуального підходу* у вихованні, заснованого на *повазі до особистості*, з використанням потенціалу педагогічного впливу «виховного середовища». Найважливішими інструментами індивідуалізації виховання має стати апробована система індивідуальних заохочень і санкцій, але головне – тактовний, *м'який вплив на особистість* через середовище навчального колективу, в якому вона виховується, створення в ньому атмосфери доброзичливості, *взаємної довіри, співробітництва*, що сприятиме вільному прояву пізнавальних здібностей особистості, її світоглядних орієнтацій [333, с. 186] у поєднанні з творчістю, ініціативою та самодіяльністю [332, с. 262].

Гуманістичні ідеї педагогічної системи Я. Корчака найчіткіше висвітлені в працях «Як любити дитину», «Право дитини на повагу», «Моменти виховання» тощо, де автор описує власне бачення на проблему дитини, дитинства та організацію виховного процесу.

Дослідницею С. Денисюк у дисертаційному дослідженні «Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Я. Корчака» (Київ, 2000) виокремлені нові на той час і актуальні сьогодні положення: *етико-педагогічні норми поведінки педагогів* [203, с. 14]. Особливо наголошуємо на прагненні саморозвитку та самовдосконалення педагога.

Аналіз особливостей організації виховної системи, обґрунтованої та впровадженої Я. Корчаком у опікунсько-виховних інституціях, засвідчує, що вони були практичним підтвердженням його педагогічних ідей. Незважаючи на те, що більшу частину життя Януш Корчак провів у рідній Польщі, однак доля його не раз була переплетена з Україною. Під час Першої світової війни, (1915), педагог уперше перебував у Києві. Упродовж цих трьох днів він встиг багато зробити в інтернаті для хлопчиків на вулиці Баговутівській, де організував дитяче самоврядування та почав разом з вихованцями видавати газету. Педагог давав зрозуміти дітям і постійно повторював дорослим: права дітей такі ж важливі, як і права дорослих. Дітей треба і поважати, і розуміти. І така от спеціальна дитяча газета була матеріальним доказом цієї тези. Повернувшись на війну, Януш Корчак був військовим лікарем, часто відвідував сирітський притулок у прифронтовому Тернополі. Саме маленький український хлопчик Стефан Загородник, якого забрав педагог до себе у шпиталь, став дитиною іменем якої педагог назвав цілий розділ своєї книги «Виховні моменти», де описав свої спостереження за розвитком дітей.

У 1917 р. Я. Корчак працював лікарем одразу у трьох сиротинцях під Києвом по 18 годин на день, а також деякий час у дитячому садку на Володимирській, 47. У Києві Корчак написав свою кращу, всесвітньовідому книгу «Як любити дитину», просякнуту розумінням та любов'ю дитини, повагою до її прав.

Гуманістичні ідеї педагогічної системи Я. Корчака найчіткіше висвітлені в працях «Як любити дитину», «Право дитини на повагу», «Моменти виховання» тощо, де автор описує власне бачення на проблему дитини, дитинства та організацію виховного процесу.

У численних працях польських та українських науковців, які досліджували педагогічну спадщину Я. Корчака (Й. Гайда, С. Денисюк, Т. Забута, В. Кушнір,

О. Левін, М. Фальковська, І. Мержан, С. Волошин, Б. Суходольський, С. Томкевич, М. Яворський та ін.) виокремлено та обґрунтовано основні гуманістичні ідеї його концепції, які стали теоретичним підґрунтям сучасної особистісної парадигми виховання. .

Аналізуючи ідеєгенез гуманістичного підходу у вихованні дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній теорії та практиці зауважимо, що історія радянської педагогіки пов'язана з історією складного, іноді прихованого протистояння гуманістичного й авторитарного напрямів у вихованні. Більшість українських педагогів підтримували гуманістичні підходи, але через небезпеку дістати певний ідеологічний ярлик, не завжди досить чітко висловлювали свої позиції. Українська освіта в 40-і рр. ХХ ст. стала приборканим і слухняним інструментом тоталітарного режиму. У радянському суспільстві політичний розвиток загалом і поступ кожної його підсистеми визначалися догмами командної ідеології, закріпленими в рішеннях і постановах з'їздів, пленумів ЦК КПРС.

Відродження принципу гуманізму пов'язане насамперед з періодом «політичної відлиги», завдяки якому в Україні гостро постали питання людяності, духовності, любові тощо. Однак «відлига» в політичних процесах на освітню сферу вплинула незначно, позаяк офіційно освітня галузь як відбиток суспільної історії потерпала від тиску політичних постулатів, ідеологічних обмежень та адміністративних методів керівництва.

Поширення педагогічних ініціатив активізувалося у 60-ті рр. ХХ ст. Фрагментарно та мозаїчно проводилися шкільні педагогічні експерименти, запроваджені *педагогами-новаторами*. Їхній досвід був предметом аналізу й обговорення, а пропоновані методи надалі стали дослідницьким матеріалом для науковців.

В. Сухомлинський став одним з представників реального педагогічного гуманізму у нелегкий час став В. Сухомлинський. Гуманістичні ідеї педагога ґрунтуються на положенні про безумовну цінність людини, її індивідуальну свободу і гідність. Його педагогічні погляди пронизані любов'ю та повагою «до світу»

дитинства. «Любов до дитини і віра в неї, – відзначає В. Сухомлинський, – це, образно кажучи, повітря, на якому тримаються крила ласки й лагідності» [762, с. 358].

Провідному педагогові вдалося створити унікальну для ХХ ст. освітньо-виховну концепцію, яка увібрала в себе ідеї великих мислителів-гуманістів минулого та традиції народного виховання. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського стала об'єктом ґрунтовних досліджень цілої низки науковців: Е. Андреєвої, М. Антонця, Є. Березняка, І. Беґа, Л. Бондар, А. Борисовського, В. Василенка, О. Дзевєріна, М. Красовицького, Б. Наумової, Д. Пащенко, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та багатьох інших.

В. Сухомлинський у свій час став одним з представників реального педагогічного гуманізму. У педагогічній теорії і практиці В. Сухомлинського відображені ідеї дитиноцентризму, адже, у центрі розв'язання будь-якої проблеми педагог вбачав особистість дитини, її самоцінність. Запроваджена у тодішній радянській, заідеологізованій школі опікунсько-виховна система ґрунтувалась на ідеях любові до рідного краю, рідної мови, добра, справедливості, порядності.

«Педагогіка серця» В. Сухомлинського стала складовою гуманістичної педагогіки, що виступила на захист прав і свобод дитини, цінності її як особистості.

Розпочавши педагогічну діяльність у період сталінської політики насилля, В. Сухомлинський одним із перших актуалізував проблему безпритульності та сирітства, яка особливо загострилася в повоєнний період, та доклав багато зусиль для відбудови зруйнованих війною освітньо-виховних закладів. Педагог розробив власну систему роботи зі знедоленими дітьми будучи директором Павлиської середньої школи. У перший рік його керівництва школу відвідували 423 дітей, серед яких значна частина були знедоленими. У 1951 р. до першої групи Школи радості було взято на облік 31 дитину, були серед них і діти-сироти, які стали жертвами війни.

У контексті досліджуваної проблематики для нас особливо цінною є розроблена В. Сухомлинським навчально-виховна система роботи з «важкими дітьми», серед яких особливу групу становили діти з певними соціально-психологічними проблемами: сироти, соціальні сироти, діти з неповних та проблемних сімей,

малоздібні діти, які потребували «захисного» виховання, яке становило важливу складову частину педагогічної системи вченого [768, с. 71].

Запроваджуючи термін «захисне виховання», В. Сухомлинський наголошує на необхідності створення належного педагогічного середовища для певних категорій дітей, які відчувають досить небезпечний для молодшої душі, дискомфортний за психологічним наповненням стан *духовної самотності* [4, с. 28–29]. Педагог окреслює основні напрями й засоби реалізації завдань захисного виховання. Найбільш дієвим захистом, на його думку, є пробудження у дитини любові, симпатії до інших людей; співпереживання; виникнення відчуття людського в собі.

В. Сухомлинський переконливо доводив, що робота зі знедоленими дітьми, – це глибоко індивідуальна творчість педагога. Основне завдання лікувальної педагогіки педагог вбачав у створенні умов для оптимального забезпечення єдності морального, фізичного та психічного розвитку знедоволеної дитини, розвитку її емоційно духовної сфери і самовиховної активності.

Саме «захисне» виховання як складова лікувальної педагогіки становило важливу частину всієї педагогічної системи вченого. Ідея активного індивідуально-творчого, духовного становлення дитини, створення особливих психолого-педагогічних умов освітньо-виховного процесу, у яких би вихованці відчували себе вільно та повноцінно й прагнули б розкрити власні індивідуально-творчі можливості постійно зустрічається майже у всіх працях видатного майстра педагогічної справи («Духовний мир школьника» (1961), «Людина неповторна» (1962), «Серце віддаю дітям» (1968), «Павлиська середня школа» (1969), «Народження громадянина» (1970) та ін.) [761; 765].

Особливо варті уваги у контексті нашого дослідження розроблені В. Сухомлинським основні принципи системи роботи «з важковиховуваними дітьми» а саме: *принцип гуманного підходу, принцип індивідуально-диференційованого підходу, принцип взаємодії педагога з сім'єю*. Педагог вважав виховання малоздібних та важковиховуваних дітей у школі, справжнім екзаменом на гуманність та одним із перших виступив на захист *ідеї індивідуалізації* у навчальному процесі [764]. Основою лікувальної педагогіки, за твердженням педагога, *є віра в можливості і сили дитини*,

збереження людської гідності, утвердження в людині поваги до себе, виховання у неї тонкої чутливості до добра і зла.

Ефективність захисного виховання та лікувальної педагогіки *визначається передусім особистістю самого педагога, його ставленням до дитини, зацікавленістю його долею, стилем спілкування з дітьми, розумінням дитячих почуттів та вчинків, наголошував В. Сухомлинський. Особистісні якості вихователя, його знання і життєвий досвід мають стати для дітей незаперечним авторитетом, який педагог розумів не як піднесення, відгородження від дітей ерудицією, вимогами беззаперечної слухняності, формальне й авторитарне управління дитиною, а як постійне духовне спілкування вчителя і дитини, взаємне проникнення у світ думок, почуттів, переживань один одного, емоційну культуру, що є складовою педагогічної культури [764].* Відтак контекстуально прослідковується положення про суб'єкт-суб'єктну взаємодію між педагогом та вихованцем.

Іншою умовою успіху захисного виховання та лікувальної педагогіки є залучення до нього самого вихованця, опора на його психофізичні особливості, *самосвідомість, внутрішні духовні сили, його бажання до самовдосконалення.*

На думку В. Сухомлинського, захисне виховання передбачає всебічне вивчення дитини, з'ясування причини її відхилень у поведінці та навчанні, які педагог вбачав у неправильному вихованні дітей у сім'ї. Педагог неодноразово наголошував на необхідності *налагодження системного спілкування з сім'єю важкої дитини з метою вивчення властивого їм стилю емоційно-ціннісних взаємин та координації зусиль учителів і батьків щодо єдиної виховної тактики.*

Цікаво, що В. Сухомлинський одним із перших виокремив *специфіку роботи з важковиховуваними дітьми. Людина твориться любов'ю батьків і педагогів, переконував учений, глибокою вірою в гідність і красу людини. Дефіцит любові і турботи є першопричиною деформації особистості, до «товстошкірості», нещасливої долі. Тому важливим етапом захисного виховання, за В. Сухомлинським, є пробудження у дитини почуття любові, симпатії до людини, вчителя, старшого товариша-школяра або самотньої людини, задоволення потреби в людині – однієї з*

найвищих моральних потреб, які школа повинна утверджувати з дитинства [762, с. 305].

Натрапляємо *ідеї кордоцентризму, альтруїзму* у його педагогічному доробку. Зближення з людиною, переконував В. Сухомлинський, починається з того, що вихователь навчає *самотню дитину співпереживати*, тобто уявляти і відчувати чужі почуття і переживання. *Що глибші співпереживання, писав педагог, то чутливішою стає дитина до людей, які її оточують* [762, с. 304].

Важливого значення у захисному та лікувальному вихованні, В. Сухомлинський відводив змістовному заповненню емоційно-естетичного та духовного життя дитини, пробудженню у дитячому серці чутливості до краси і до слова. Звідси – необхідність пошуку *духовного інтересу дитини, діяльності, під час якої забезпечується потреба в її духовному спілкуванні*, пробуджується *здатність жити серцем*, а найкращими засобами для цього педагог уважав *книги, етичні бесіди, казки, краса природи, живопису, музики*, які емоційно збагачують духовний світ дитини, вчать її відчувати і переживати, пробуджують, виховують емоційну чутливість, вчать пізнавати світ не лише розумом, а й серцем. Ідеї педагога знайшли відображені у інноваційних естетотерапевтичних технологіях сьогодення, арт-терапії.

Саме *любов до дитини* стала визначальним постулатом усієї педагогічної системи В. Сухомлинського. «Любов до дитини у нашій спеціальності – це плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, митець без почуття кольору», – акцентує педагог у своїй праці «Як любити дітей» (1967) [750, с. 19]. Мова йде про мудру людську любов, сповнену глибоким знанням людського, розумінням усіх сильних та слабких сторін особистості – про любов, що у своїй естетотерапевтичній дії на людину застерігає від безрозсудних вчинків та надихає на вчинки чесні, благородні. Таку любов, на думку В. Сухомлинського, є вершиною педагогічної культури, думки і почуттів [800].

Неоднаразово В. Сухомлинський наголошував на неприпустимості зосередження уваги педагогів на вадах особистості дитини, виховання. У роботі зі знедоленою дитиною, на його думку, необхідно *віднайти діяльність, відповідну до її*

можливостей, вподобань, у якій дитина змогла б проявити себе, пережити почуття успіху, викликала захоплення, почуття гордості, була б глибоко особистою.

Однією з причин порушення в моральній сфері дитини є сміх, якому на думку педагога, серед інших виховних засобів належить особлива роль. З одного боку, сміх може боляче ранити, а з іншого – лікувати, підтримувати. Саме побоювання бути об'єктом насмішок паралізує дитячу думку й мову. Це особливо небезпечно в молодшому віці, коли психіка гнучка й легко піддається виховним впливам. Окреслене актуалізує сучасні проблеми булінгу у дитячих колективах.

Захисне виховання обов'язково повинно доповнюватися організацією самовиховання дитини. Уся виховна робота з дитиною повинна пробуджувати внутрішню роботу розуму і серця, спрямовану на самопізнання і самовдосконалення, позаяк, «поведінка не диктується вказівками, настановами, а випливає із внутрішніх спонукань людини» [762, с. 552]. Саме такий підхід можемо трактувати як суб'єктний принцип у вихованні дітей, який контекстуально простежується у працях педагога.

З позицій сьогодення фундаментальні принципи лікувальної педагогіки В. Сухомлинського *найбільш ґрунтовно підкреслюють гуманістичну сутність виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.*

Особливо наголошуємо, що основною і незмінною умовою ефективності виховання, важких дітей, за В. Сухомлинським, є володіння мистецтвом контакту, активного слухання дитини, створення атмосфери захищеності та стабільності, сприяння емоційно-духовному збагаченню дітей та їх самоствердженню, *взаєморозуміння між дорослими та дітьми, а також між самими дітьми, вимогливості та відповідальності.* Саме такі умови, на нашу думку, зосереджують увагу на суб'єкт-суб'єктному характері відносин дитини та педагога.

Аналіз педагогічної концепції, запропонованої В. Сухомлинським, дає підстави виокремити основні ідеї виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, які контекстуально простежуються у його педагогічній спадщині, а саме: *превалювання у завданнях педагога особистісно орієнтованого підходу до дитини під час навчання і виховання, його людинознавчої спрямованості у розв'язанні педагогічних проблем; опертя на потенційні можливості дітей та зовнішнього середовища для створення*

відповідного освітнього простору; *поєднання індивідуального та суб'єктного підходу* до дитини; перевага *активних методів навчання і виховання*; видозміна всезагальної для освітньої політики того часу тези про «всебічний розвиток» особистості за рахунок акцентування на його «гармонійності» з визнанням цього контексту більш адекватним *індивідуально неповторній сутності кожного вихованця*; обґрунтоване скерування виховних зусиль педагога на *особистісну актуалізацію потенціалу дитини*; ідеї гуманістичної етики, яка стала новою філософією освіти.

Творча спадщина В. Сухомлинського, різноманітність його педагогічних підходів до формування особистості важкої дитини, гуманістична спрямованість виховання, дає вичерпну відповідь на багато запитань у процесі активних пошуків ефективних методів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Аналіз педагогічного досвіду роботи Я. Корчака, В. Сухомлинського з позицій сучасності дає підстави констатувати, що їхня опікунсько-виховна діяльність мала *яскраво-виражену етично-альтруїстичну спрямованість. Цей принцип досить виразно підкреслює специфіку виховної роботи з дітьми-сиротами.* Саме педагогічна спадщина педагогів, їх неоціненний досвід роботи, стали *основою кристалізації особистісної парадигми виховання дітей-сиріт.*

Починаючи з 70-х рр. ХХ ст., долаючи тоталітаризм партійно-державної системи, авторитаризм радянського виховання й комуністичні ідеали, у вітчизняній педагогічній науці почався науковий поворот до справжніх гуманістичних цінностей, їх поступова «педагогічна імплементація» в освітньо-виховну практику. У науковому обігу активно почали використовуватися терміни «гуманізм», «гуманістичне виховання», дитина була визнана суб'єктом педагогічного процесу, поступово перестали протиставляти особистість і колектив.

До наукового обігу уведено термін «гуманізація освіти», який був задекларований як загально педагогічний принцип. У наукових розробках гуманістичної проблематики започатковано поняття «педагогічна підтримка» як оперативна допомога в процесі саморозвитку особистості. Важливою особливістю становлення гуманістичного виховання стало *зміцнення зв'язків педагогічної та психологічної науки*, впровадження психологічних знань, звернення уваги до

внутрішнього світу особистості, її комплексне вивчення. Цьому також сприяв активний розвиток психологічних ідей (Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін.), відбувалась поступова «психологізація» педагогічного процесу, що безумовно вплинуло на гуманізацію педагогічної думки.

Варто зазначити, що ще задовго до оформлення гуманістичного напрямку у західній психологічній науці Г. Костюк в одній із своїх ранніх праць «Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі» (1937) висловив низку гуманістичних ідей щодо розуміння унікальності особистості, прийняття неповторної унікальності кожної дитини, переконливої віри в можливість її ефективного розвитку, виховання і навчання [156].

Г. Костюк неодноразово акцентував, що лише те виховання досягає мети, яке сприяє виникненню і розгортанню самовиховання, максимально сприяє виникненню прагнень до саморегуляції, ініціативи, самостійності, творчої активності [336, с. 181]. В основі істинного гуманістичного виховання закладена систематична допомога дітям «у розв'язанні внутрішніх суперечностей, у переборенні труднощів, з якими вони зустрічаються у здійсненні своїх прагнень до самовдосконалення, щоб зміцнювати їх упевненість у своїх силах» [336, с. 408].

Саме з другої половини 80-х рр. XX ст. років розпочались перші спроби відродження соціальної педагогіки, які обумовлювалося: процесами лібералізації та демократизації суспільства, що позитивно вплинули на проведення прогресивних реформ у різних сферах суспільного життя; інтенсивним розвитком науки й техніки; необхідністю розробки методів виховного впливу; зростанням ролі (як загальнонаукової, так і спеціальнонаукової) методології; необхідністю подолання суперечностей, які виникли між вихованням та життям, «між метою виховання та можливостями її реалізації; між науковим змістом виховання та методами впливу, між об'єктивними можливостями вихованців та суб'єктивним впливом вихователів» [860, с. 170]; визнанням педагогіки соціальною наукою та включенням її до системи наук про людину (анатомія, фізіологія, соціологія тощо); бурхливим розвитком психологічних знань; зміцненням міждисциплінарних зв'язків соціальної педагогіки з іншими науками про людину; відродженням соціології та заснуванням мережі

спеціалізованих соціологічних лабораторій при інститутах АПН; організацією комплексних досліджень з проблем виховання.

Ідеї «перебудови» 80-х рр. XX ст. в СРСР, які засвідчили значущість для людини можливості реалізовувати власну особистісну ресурсність, відкрито і вільно шукати оптимальні шляхи для самоздійснення, сприяли формуванню *нового світосприйняття особистості педагога*, його ролі в забезпеченні гуманізованого освітнього середовища дитячого розвитку. Окреслене стосувалося й освітньої сфери, прогресивні ідеї для якої були ознакою розвитку. У 80-х рр. XX ст. гуманістичні ідеї почали поширюватись у діяльності педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, І. Волкова, М. Гузика, Є. Ільїна, В. Караковського, О. Захаренка, С. Лисенкової, С. Логачевської, М. Палтишева, В. Шаталова, М. Щетініна та ін.). У цей час оформився новий напрям у вітчизняній педагогіці – педагогіка співробітництва, в основі якої лежить формула *«особистісно-гуманного ставлення до дитини»*. Її концептуальні ідеї та досвід сприяли зміні позиції дитини в педагогічному процесі, утвердженню її як суб'єкта цього процесу, використання таких прийомів і методів, які сприяли б розвитку творчого потенціалу учнів, зміцненню в них почуття честі та гідності.

Педагогіка співробітництва, ґрунтуючись на принципах гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості дитини стала ефективною системою форм, методів і прийомів у освітньо-виховному процесі. Одним із засновників педагогіки співробітництва та представників інноваційної освітньої практики став О. Захаренко. Досвід роботи та педагогічні погляди О. Захаренка вивчали – М. Вашуленко, Т. Довга, І. Зязюн, Л. Прокопенко, О. Савченко, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.

О. Захаренко не лише висував, науково обґрунтовував нові педагогічні ідеї а й реалізовував їх у повсякденній діяльності Сахнівської середньої школи. Концептуальні засади його теорії виховання ґрунтувалися на усвідомленні унікальності кожної молодої людини й розумінні важливості всього, що відбувається в її душі, педагог переконував, що дитина є центром Всесвіту. Мету виховання О. Захаренко убачав *в орієнтації на розвиток особистості дитини*, а вся виховна система повинна бути підпорядкована створенню умов для її особистісного розвитку.

Важливими у контексті нашого дослідження є погляди О. Захаренка на *авторитет педагога* та повагу до дитини. На думку вченого-практика, гуманістичний, дитиноцентричний підхід до дитини реалізується, передусім, через повагу. «Як на дріжджах, – зазначає педагог, – починає рости авторитет вчителя, коли він звертається до учня на «Ви». Категорично заперечував він і крик вчителя (підвищення голосу на учня). В уяві Сахнівського академіка, вчитель – це лікар, до якого учень приходить полікувати душу. У Сахнівській школі вираженням поваги до дітей була й *відсутність покарань, адже дітей, майбутніх добropорядних громадян, можна виховати тільки добром і ласкою*. Однією з провідних у педагогічній концепції О. Захаренка була ідея збереження дитячого здоров'я, яке впливає на міцність «козацького роду і національної традиції» [241, с. 104]. Педагог-новатор, акцентував увагу на важливій ролі позитивних емоцій, самопочуття та здоров'я у педагогічному процесі.

Оновлений підхід до організації навчальної і виховної співдії, його орієнтованість на фундаментальне прагнення кожної особистості до активного пізнання світу і себе в педагогіці співробітництва, вимагали зміни системи взаємин педагога й дитини. У ній кожен бачився *суб'єктом спільної діяльності*, результатом якої повинна була стати зріла, компетентна, готова до успішного самовизначення та самовираження особистість.

Спільною ідеєю педагогів стала ідеологія нової школи, яка окреслювала три засадничі аспекти: «постійний розвиток освіти та школи, перетворення його в механізм удосконалення особистості учня й один із найважливіших чинників прогресу суспільства» [260, с. 11]. Одночасно із процесами навчання та виховання висунуто завдання *розвивати* особистість кожної дитини, робити її «самою собою» [258, с. 3–7]. Акцентування на розвиткові доповнило педагогічний дискурс суб'єктним смислом, надало йому завершеності. Триєдність цих процесів наблизила освітньо-виховне середовище до його *особистісної зорієнтованості*, у такий спосіб зосереджуючи суб'єктнісну проблематику в площину психолого-педагогічних досліджень та практико-спрямованих пошуків [157, с. 330].

Особливого значення у збагаченні гуманістичних цінностей набула практика педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, В. Шаталов та ін.), що сприяло зростанню ролі дитини в освітньо-виховному процесі. Їхні ідеї набули неабиякої популярності на теренах України. Педагогу необхідно навчитися максимально враховувати потреби особистості дитини, яка прагне бути самостійною. Найважливіше місце в педагогічному процесі почали займати такі категорії, як *саморозвиток і самодіяльність*, без яких особистість не може розвиватися, наголошувалося на необхідності застосовувати спеціальні форми і засоби для усвідомлення дитиною себе особистістю, для самопізнання внутрішнього світу. Свій подальший розвиток і вдосконалення ідеї гуманної педагогіки знайшли у працях Ш. Амонашвілі та І. Зязюна. Зокрема, Ш. Амонашвілі наголошує: «Людство вступає в нову епоху – епоху Серця і Духовності, в епоху Взаємності і Любові» [12, с. 204], яка, на думку педагога, вимагає «оновлення всього освітнього процесу, основою якого є гуманне педагогічне мислення» [12, с. 205].

Ш. Амонашвілі наголошував на необхідності «олюднення середовища» навколо дитини. Варті уваги виокремлені ним *особистісні якості гуманного педагога*, який має бути людиною доброї душі й любити дитину такою, якою вона є; вміти розуміти дитину, бути оптимістом, вірити у перетворювальну силу виховання, бути людиною нового складу. Актуальними сьогодні є окреслені Ш. Амонашвілі основні риси педагогічної майстерності педагога, який вибудовує свою діяльність на засадах співробітництва: наявність особистісно-гуманної вихідної позиції, оволодіння методикою і технологією реалізації такої позиції, сформованість яскравої особистості, здатності до апробування теоретичних рекомендацій («першодослідник»), *схильності до творчості та новаторства* тощо [15, с. 103].

Освітня реформа 1988 р. стала «педагогічною революцією», поштовх до якої дали Лютневий пленум ЦК КПРС (1988) та Всесоюзний з'їзд працівників освіти (грудень 1988 р.). Реформа радянської школи проголошувала відмову від колективістського підходу в освіті на користь індивідуалістичного. Основним завданням освіти задекларовано виховання «творчого індивіда».

Варто також уважати, що в зазначений період у зв'язку з побудовою демократичного суспільства у педагогічній науці спостерігається тенденція повної відмови від таких загальнонаукових принципів, як партійність та зв'язок розвитку науки з державною політикою та ідеологією. Неабиякий вплив на освітню галузь здійснив і лютневий пленум ЦК КПРС (1990 р.), де прийнято рішення про відмову від однопартійної системи.

Унаслідок вищезазначеного, в закладах освіти України, в тому числі у школах-інтернатах, розпочався поступовий відхід від комуністичного виховання дітей-сиріт, від адміністративно-командної системи у бік *гуманізації, демократизації, децентралізації*.

У галузі освіти відбувалася децентралізація передусім повноважень Міністерства освіти, а також науково-дослідних установ та вищих навчальних закладів. Уперше за кілька століть перебування у складі інших держав, а потім СРСР ці установи почали приймати самостійні рішення й документи, планувати і проводити науково-дослідну й навчальну роботу з орієнтацією на державні та національні інтереси України [25]. Однак, курс на гуманізацію та дитиноцентризм стає визначальним у реорганізації системи соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України починаючи з 1991 р.

Кінець XX ст. відзначається актуалізацією гуманістичної тематики, розробкою наукових підходів, які переосмислюють ідею гуманізму в освітньо-виховному процесі (Г. Балл, І. Бех, А. Бойко, О. Газман, С. Гончаренко, Р. Валєєва, Б. Гершунський, М. Євтух, І. Зязюн, О. Киричук, А. Новіков, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Сухомлинська, П. Таланчук, Н. Щурокава та ін.).

Основними передумовами відродження теорії та практики гуманістичного виховання стали соціально-політичні зміни в країні: послаблення партійно-ідеологічного тиску на педагогічну науку, посилення національного чинника у вихованні молодих поколінь, інтеграція вітчизняної освіти в світовий освітній простір тощо. Виробленню цілісного бачення сутності гуманістичної парадигми освіти, виділенню адекватних форм і методів організації освітньо-виховного процесу сприяли

продуктивні дискусії, започатковані під час наукових конференцій і на шпальтах педагогічної періодики.

На початку ХХІ ст. гуманістична парадигма в Україні розробляється на законодавчому й науковому рівнях як сучасна освітня стратегія, в основі якої лежить орієнтація на дитиноцентризм. Сьогодні гуманістичний підхід активно розвивається у педагогічній теорії на основі прогресивних ідей та реалізується в освітній практиці інтернатних закладів.

Закон «Про охорону дитинства» (2001), який визначає охорону дитинства у нашій країні стратегічним загальнонаціональним пріоритетом і встановлює основні засади державної політики у сфері реалізації прав дітей на життя, охорону здоров'я, розвиток та освіту, соціальний захист, на проживання в сімейному оточенні, можна вважати поворотним в історії України щодо гуманного ставлення до дітей та їхніх прав [236].

Наближення чинної опікунсько-виховної системи до потреб дитини і створення нових соціальних інститутів, покликаних якнайкраще реалізовувати права та інтереси дітей, є ознакою сучасної гуманної соціальної політики в галузі дитинства. Адже практична реалізація гуманістичної парадигми освіти сприяє розвитку суб'єктних якостей дитини-сироти, її здатності до особистісного зростання, самовдосконалення, рефлексивної діяльності, формуванню самості.

Це зумовлює необхідність зміни позиції педагога і дитини в освітньому процесі, основними характеристиками якої повинні стати емоційна і особистісна відкритість суб'єктів, довірливість, взаємна зацікавленість у кінцевому результаті. У гуманістичній системі педагог і дитина утворюють загальний освітній простір, у якому вплив (у звичайному, об'єктному значенні) перестає існувати, поступаючись місцем взаємодії (суб'єкт-суб'єктним відносинам) і взаєморозвитку. Педагог не керує дитиною, а створює умови для її самовизначення, самоідентифікації та самореалізації, підтримує, допомагає у розв'язанні проблем.

Таким чином ідеї гуманістичної парадигми виховання, тісно переплітаючись з ідеями особистісної парадигми стали основою нової особистісно-гуманістичної парадигми, яка стала провідною тенденцією сучасної освіти й у цілому педагогічної

свідомості суспільства наприкінці XX – початку XXI століття, що в свою чергу, сприяло прогресивним тенденціям оновлення, реформування інтернатної освіти відповідно до прогресивного поступу суспільства на певному етапі розвитку.

3.5. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні дітей-сиріт крізь призму психолого-педагогічних досліджень

Оскільки основні концептуальні положення організації нашого дослідження ґрунтуються на психолого-педагогічному знанні, без якого не можливе всебічне розкриття основних постулатів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, доречним видається окреслення основних тенденцій та відповідних закономірностей розвитку ідеї особистісно-орієнтованого підходу до виховання дітей-сиріт крізь призму психолого-педагогічних досліджень.

Кінець XX ст. характеризується науково-технічним прогресом та фундаментальними науковими відкриттями, що докорінно змінили уявлення людей про картину світу. Для цієї епохи стали характерними багатоаспектні суперечності: міжнаціональні конфлікти, війни і національно-демократичні рухи.

Особистісна проблематика в другій половині 80 – поч. 90 – х рр. XX ст. почала активно розвиватись у психолого-педагогічних дослідженнях, які опирались на випрацьовані теоретичні основи у сфері розвитку особистості відомих в Україні та за її межами психологів Г. Костюка, В. Роменця, П. Чамати та інших. Приоритетною стала ідея Г. Костюка, який наголошував на тому, що для всебічного розвитку та подолання проблеми *особистості необхідно вивчити її в комплексному дослідженні* [336, с.428]. Як педагог, педолог і психолог, Г. Костюк глибоко розумів складнодетермінованість проявів дитини, що відбиваються в її неповторності та унікальності. Особливо важливо, наголошував Г. Костюк, формувати індивідуальні особливості дитини, «відповідно їх скеровувати, забезпечувати максимальний розвиток нахилів, здібностей, талантів кожного» [336, с.449], аргументуючи свої погляди з огляду на вивчення зв'язку між процесами навчання, виховання й розвитку, розкриття ролі спадковості, середовища та виховання в психічному розвитку дитини

[337, с. 3–35], а також психологію розуміння [335, с. 105–108]. Ідея індивідуалізації варіації розвитку стала однією із провідних у всій психологічній системі Г. Костюка.

Фундаментальними у розвитку психолого-педагогічної науки стали його наукові дослідження з проблеми «саморуху», розкриття ролі активності в детермінації змісту та динаміки психічного розвитку дитини, генези здібностей, у становленні її особистості. Ідея саморуху вченого, розкривала природу психічного розвитку, його рушійні сили – внутрішні суперечності в нерозривному зв'язку зі ставленням до довкілля, у такий спосіб окреслюючи детермінацію психічних змін – спадкові передумови, впливи навколишнього середовища та власна активність особистості [336, с. 104–105]. *Саморух* постав важливим елементом розвитку та саморозвитку, при цьому вчений акцентував на необхідності педагогічного керівництва цими процесами, зокрема, щодо самовиховання, та визнав його залежність від діяльно-перетворювальної позиції вихованців. Здатність і потреба змінювати середовище згідно зі своєю метою забезпечує істинну суб'єктність. Особливо актуальним стало для Г. Костюка поєднання саморуху особистості та педагогічного впливу. Крім того, вченим виокремлено умови успішної реалізації індивідуального підходу в освітньо-виховному процесі, гуманізованої взаємодії педагога та дитини як *перехідного етапу до формування особистісно-орієнтованих педагогічних технологій*.

Значну роль у поступі особистісної проблематики психолого-педагогічної науки відіграли наукові розвідки П. Чамати, який простежив генезу формування в особистості знання про себе, ставлення до себе, що детермінувало окреслення ним тенденцій у динаміці змін, тобто онтогенетичного аспекту самоусвідомлення дітей [835, с. 11–19; 836, с. 224–242]. Завдяки саморозумінню та побудов, і з огляду на це, своєї системи взаємин з оточенням в особистості з'являється можливість реалізувати свою активність, відчувати себе в суб'єкті.

З кінця ХХ ст. суб'єктна проблематика активно починає розвиватись у педагогічних дослідженнях. Термін «суб'єктність» почали розглядатись як здатність людини бути стратегом своєї діяльності, ставити та коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно будувати дії та оцінювати їхнє співвідношення до задуманого, планувати своє життя [310, с. 144].

У кінці XX ст. широкий контекст розгляду проблем виховання постав як *особистісно-орієнтований*. А демократичні процеси 90-х рр. XX ст. в Україні, домінування гуманістичних ідей у світовій і вітчизняній науці підвели до необхідності *дійсного* реформування освітньої галузі та виховання зокрема.

Розробка особистісної парадигми виховання у досліджуваний період започаткувала пошук конструктивних підходів до організації ефективного розвивального середовища. Важливим кроком на цьому шляху стало окреслення теоретико-методологічних засад аналізу виховної технології.

Виникнення й активне використання поняття «технологія» в досліджуваний період [59, с. 4–8; 281; 863] детерміноване розвитком наукової й соціально-педагогічної сфери, що спрямовувалися на обґрунтування й розкриття технологічних програм, які на найвищому рівні забезпечували б продуктивність освітнього процесу, конструктивність взаємодії між педагогом та дитиною в процесі виховання.

Здобуття Україною незалежності на державному рівні визначило потребу оновлення й освітнього простору. У ньому сформувалися особистісно-орієнтовані тенденції, розвиток яких засвідчив виникнення передумов для подальшого поглибленого дослідження особистості дитини, становлення її суб'єктності. *Особистісно-орієнтований підхід* сформувався як тактика, що передбачає виявлення практичних аспектів розв'язання проблеми на підставі сукупності наукового досвіду [56; 224].

Ґрунтуючись на засадах гуманістичної психології К. Роджерса, А. Маслоу відомий український дослідник І. Підласий запропонував ретроспективний аналіз проблем особистісного підходу і використав термін «особистісно-зорієнтовані педагогічні технології». Ученим виокремлено основні компоненти цієї освітньої технології [584, с. 116].

Особистісний підхід реалізується тільки при наявності гуманістичної системи виховання [479, с. 305]. Українські вчені (І. Бех, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота та ін.) розпочали активні пошуки проблеми гуманістичного виховання у контексті особистісно орієнтованого підходу. Основним

вектором педагогічної науки в цьому напрямі стала проблема створення оптимальних умов для діяльності особистості, які стимулювали б її до *самоактуалізації*.

І. Бех підходить до розв'язання проблеми формування особистості, виходячи з основної ідеї виховання – особистісно орієнтованого підходу. Учений пропонує втілювати гуманістичні положення щодо особистісного зростання й формування самоствердження людини, обґрунтовує становлення моральних властивостей особистості, пропонує при цьому генетичний розгляд від виникнення моральної властивості (першооснови) до її кінцевої форми (вищого рівня сформованості) [61, с. 77]. Особистісно орієнтована парадигма здійснює вплив на виховання особистості через практичні підходи.

Одночасно активізувались пошуки факторів впливу на особистість у соціально-педагогічних дослідженнях. Ученими (А. Куракін, А. Мудрик, Г. Сорока, В. Турченко, А. Хрипкова та ін.) [502]. Механізмами їхньої дії почала займатись соціальна педагогіка на зміну соціології, як раніше.

Поступова зміна авторитарної моделі освітньо-виховного процесу на особистісно-орієнтовану актуалізувала проблему виховання дітей, які перебували у закладах державної опіки, демократичні процеси в суспільстві привідкрили завісу закритої теми «сирітства».

Досвід економічної кризи 30-х рр. XX ст., наслідки війни 1941-1945 рр. стимулювали певною мірою розгортання у нашій країні досліджень щодо розвитку дітей, які втратили батьків та зазнали травмувальних подій, однак не набули інтенсивного розвитку. Такі дослідження особливо активізувались в 60-х рр. XX ст. та знову засвідчили, що діти з сирітських установ, порівняно з дітьми, які мали батьків і виховувались у сім'ях, характеризуються меншою стійкістю в умовах звичного проживання у соціумі, а їхній розвиток відбувається нерівномірно та зі суттєвою затримкою [641]. Вчені досліджували позитивні й негативні чинники впливу форм утримання дітей на їхній розвиток та передбачити майбутні наслідки. Однак, такі дослідження проводились здебільшого російськими вченими та не набули широкого поширення в українській науці майже до 80-х рр. XX ст.

Постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 25 січня 1985 р (№ 85) було декларовано необхідність прийняття заходів спрямованих на поліпшення виховання дітей-сиріт, які залишилися без сімейної опіки, що зі свого боку, детермінувало активне залучення вчених до наукових досліджень проблем інтернатної освіти.

Позитивним у розвитку ідей виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми стало активне використання психологами, педагогами напрацьовань зарубіжного досвіду шляхів удосконалення виховного процесу дітей в установах інтернатного типу, особливо вчених тогочасних соціалістичних країн (Р. Тонкова-Ямпольська, Л. Атанасова-Вулкова, Е. Шмідт-Кольмер). Особливо привертала увагу вчених створені в Польщі, Угорщині та Чехословаччині будинки «сімейного типу».

Активізацію розвитку досліджень, пов'язаних з проблематикою виховання дітей-сиріт спричинило й заснування 14 жовтня 1987 р. Радянського дитячого фонду ім. В. Леніна основними напрямками якого визначалася всестороння допомога дітям-сиротам, дітям, які залишилися без піклування та дітям-інвалідам, що підсилило уваги усього радянського суспільства до проблем інституційного виховання дітей. Ці події стимулювали суспільство до переосмислення місця дитини-сироти у соціумі.

Психолого-педагогічні дослідження виховання дітей-сиріт у вітчизняному просторі почали зосереджувати увагу на ролі сім'ї у особистісному розвитку дитини, а відтак на феномені депривації, який до цього часу мав вже довготривалу історію. Більшість науковців виокремлюють загалом чотири періоди:

1) *емпіричний*, приблизно з другої половини XIX ст. і до 30-х років XX ст. У цей період відбувалось тільки накопичення фактів, без чіткого їхнього аналізу й систематизації.

2) *мобілізуючий* (30-і та 40-і роки XX ст.). Його початком стали наукові праці вчених Т. Мюллера, Г. Гетера, які вели спостереження за дітьми, котрі перебували у непридатних соціальних й економічних умовах, росли без сім'ї або були під опікою родичів та інших людей, а також виховувалися в дитячих закладах.

3) *критичний*, (50-ті рр. XX ст.). У цей час було вивлено існування низки ситуацій, у яких виникала деривація, яка першочергово вивчалась в умовах родини. Кульмінацією цього періоду стала публікація Всесвітньої організації охорони

здоров'я в Женеві (1962) під назвою «Відсутність материнської турботи», у ній розглядалися теоретико-методологічні та практичні аспекти депривації, які осмислювались у контексті сфер суспільного життя.

4) *експериментально-теоретичний* (60-ті рр. XX ст.), характеризується поглибленим вивченням взаємодії між організмом і соціальним середовищем в умовах депривації.

Констатовано, *що соціальне середовище впливає на організм не безпосередньо, а заломлюється крізь закономірності його розвитку*, а також у науковий тезаурус уведено поняття «деприваційна ретардація».

Феномен депривації в наукових дослідженнях поступово почав набувати все більшої актуальності та розглядався як гальмівний чинник для повноцінного розвитку особистості дітей, які виховуються у державних закладах опіки. Депривація як механізм обмеження соціалізуючих процесів особистості дитини стала предметом студій цілої низки зарубіжних та вітчизняних дослідників: О. Алексєєнкова, Н. Авдєєва, Дж. Боулбі, І. Дубровіна, У. Голдфарб, Л. Галигузова, Т. Гуськова, Я. Гошовський, М. Єлагіна, Г. Крайг, І. Лангмейєр, М. Лисіна, О. Максименко, З. Матейчек, С. Мещерякова, Л. Міщик, В. Мухіна, А. Полянничко, А. Прихожан, Л. Просандєєва, А. Рузская, Н. Толстих, Т. Юферева, Д. Хебб та ін.

Спільною думкою психологів та педагогів стало твердження про те, що саме відносини з близькими дорослими, засновані на любові та довірі, взаємній зацікавленості, є основними чинниками, які визначають атмосферу сімейного виховання.

У наукових дослідженнях також почала виокремлюватись *тенденція, щодо сумнівності лише сімейного виховання*, позаяк трудова зайнятість батьків спричиняє дефіцит спілкування з нею, а також не завжди батьки володіють повною мірою знаннями та вміннями для гармонійного розвитку особистості дитини. Зокрема А. Захаров підкреслював, що багато жінок, категоричні, принципові та ділові, не надають значення ніжним і теплим почуттям у відносинах з дітьми [243].

Поява дитячих закладів опіки (інститутів) спричиняла неоднозначне ставлення та інтерес вчених до осмислення проблеми їх впливу на психічний та особистісний

розвиток дитини. Відтак, постала проблема «інституалізації», тобто проблема особливостей формування особистості дитини, яка перебуває в умовах інституції.

Зарубіжний досвід вчених уможливив констатувати, значне відставання у розвитку таких дітей. Вчені підкреслювали згубний вплив «інститутів» на психіку дитини. Зокрема, Р. Спіц наводив приклади крайніх форм «госпіталізму», які спричиняли майже 70 % смертності немовлят, залишених без материнської опіки.

Публікація «Материнська опіка і духовне здоров'я» Дж. Боулбі, яка вийшла в Женеві (1951) привернула увагу західного суспільства, її висновки тривалий час визначали вектор розвитку суспільного виховання дітей. У книзі акцетувалась увага на винятковій ролі матері, як єдиній по-справжньому близькій дитині дорослій людині.

Активно починають розгортатися наукові дослідження, які зосереджують увагу на порівнянні психічного розвитку дітей-сиріт, які перебувають в інституціях та дітей з родин. Але поступово, на основі тої ж глибинної психології, починають розгортатись дослідження, які певним чином почали ставити під сумнів висновки Дж. Боулбі, зокрема дослідниками У. Денніс та П. Наджарян (W. Dennis R. Najarian 1957).

Результати наукових досліджень наступних років, констатували крім «материнської деривації» інші чинники, які впливають на специфіку особистісного та психічного розвитку дітей, що перебувають у закритих дитячих установах, а саме *соціальна, сенсорна та емоційна деривація*.

М. Раттер (M. Rutter 1972), підкреслював залежність негативних наслідків виховання дітей-сиріт в інституціях від дефіциту емоційних контактів і спільної взаємодії дитини та вихователя, а також збідненої сенсорної і соціальної стимуляції у таких закладах. Його погляди були підтримані В. Лер (Lehr 1975).

Досліджуючи вплив «множини матерів», Г. Рейнголд та Н. Бейли (H. Rheingold N. Bayley 1959), з'ясували, що кількість вихователів не особливо впливає на психічний розвиток дітей (експеримент тривав 3 місяці). Експериментальні дослідження, проведені Ю. Бронфенбреннер (1977), М. Кейстер (1970) підтвердили результати, вищезгаданого дослідження, і прийшли до висновку, що основним

чинником у вихованні дітей-сиріт є не кількість вихователів, а *якість стосунків*. При цьому *важливо, щоб вихователі турботою та любов'ю огортали кожную дитину, забезпечували різноманітність стимульних впливів*.

На відміну від зарубжних, вітчизняні вчені, приділяючи велике значення дослідженням відносин матері та дитини, не вважали їх біологічно обумовленими. Навпаки, біологічно більш доцільною вважалася *політронність* малюка – наявність у нього різнобічних і стійких зв'язків з навколишніми дорослими. На цьому аспекті наголошував А. Запорожець: «Ще в 30-і рр. Н. Щелованов стверджував, – пише А. Запорожець, що в будинку дитини діти можуть успішно розвиватись при умові добре організованої педагогічної роботи, що не розлука з матір'ю, а дефіцит виховання затримують нормальний розвиток дитини. Цей розвиток залежить від кількості та якості вражень, які дитина отримує в процесі спілкування з дорослим, від оволодіння різноманітними видами діяльності» [555, с. 67].

Психологи переконували, що немає нічого фатального в сильному відставанні, яке появилася в перші місяці життя та може бути, на їхню думку, «виправлене» при потраплянні дитини в благополучне середовище, зокрема на цьому аспекті наголошував (Н. Skeels 1966) [916], який протягом 20 років спостерігав за вихованцями одного з притулків.

Таким чином, знову підсилилася увага дослідників до проблеми виховання та специфіки *особистісного розвитку дітей-сиріт*, які виховувались в інституціях, започаткована, ще в 30-х рр. XX ст. М. Мід (1935). Об'єктом дослідження стали діти, які виховувались в дошкільних установах у групах цілодобового перебування та денних групах, специфіка різних сфер чи ліній їх психічного розвитку та вікові особливості розвитку. Учених цікавило питання в окремому психологічному дослідженні кожної вікової групи дітей, які виховувались в інституційних установах.

Перше серйозне психологічне дослідження проблеми виховання дітей-сиріт в інтернатному закладі освіти було проведене під керівництвом Л. Божович (1960) [76]. У ньому розроблені методи дослідження особистості дитини, а також методика складання психологічної характеристики як необхідної умови накопичення знань про дитину для подальшого прогнозування її розвитку.

Е. Афанасенко та І. Каіров (1961) зауважували, що в інтернатному закладі є *реальна загроза розвитку морального утриманства, звички жити за «чужою» вказівкою*, тобто формування «споживацької психології» у вихованців. Постійне перебування серед великої кількості ровесників, шум, дозвілля, *сплановане та організоване дорослими*, нечасті хвилини усамітнення викликають нервову перевтому, підвищену збудливість. Саме перебування «в тиші» дозволяє спокійно проаналізувати власне життя і побачити перспективу, що життєво важливо для психічного благополуччя. Вищезначене дає підстави вбачати у твердженнях авторів вказівку *на необхідність у дітей розвитку суб'єктності, активності, самостійного прийняття рішень, необхідність організації особистісного простору дитини-сироти*.

Результати досліджень проблеми «психічної депривації» дітей-вихованців дитячих будинків чеських вчених Й. Лангмейер та З. Матейчек (1984) доводили, що різні сфери психічного розвитку, по-перше неоднаково чутливі до умов життя дитини, по-друге, значною мірою визначаються індивідуальними особливостями дитини, відповідно було розроблено типологію дітей-вихованців інтернатних закладів. Та *принципів попередження депривації*. Акцентовано наголос на важливості *емоційних взаємин вихователів та дітей-сиріт*, які, на думку авторів, є основним «організатором» у процесі засвоєння навичок та основою виховання таких дітей. А також - на необхідності включення дітей в суспільство для засвоєння ними адекватних соціальних ролей, створення для цього відповідних умов.

У вітчизняному науковому просторі актуалізувалися психолого-педагогічні дослідження проблеми особистісного розвитку та виховання дітей-сиріт, які перебувають у державних закладах опіки, про що свідчать численні наукові, навчально-методичні видання та публікації [386; 560, с. 15–19; 614].

Вагомий поступ у розвитку психолого-педагогічних досліджень проблеми виховання дітей-сиріт спричинив вихід у світ монографії «Психічний розвиток вихованців дитячого будинку» (М. Лисіна, І. Дубровина та ін.). Дослідники, порівняючи розвиток дітей-вихованців інтернатних закладів, та дітей з родин, обґрунтували різновікову специфіку впливу умов дитячих закладів на психічний та особистісний розвиток вихованців дитячих будинків. Учені зосередили увагу

передувсім на процесі спілкування дітей з ровесниками та дорослими: *що менша дитина, то більша значущість спілкування з дорослим, позаяк опосередковує всі решта зв'язків дитини із світом*. З віком зростає значущість спілкування з ровесниками, відтак взаємини вихованців дитячих будинків з ними мають свою специфіку, яка очевидно визначає *особливості виховання дитини-сироти у колективі*.

Однак, наявність «значущого» дорослого для вихованця – особливо необхідна потреба, яка, на думку вчених, може бути задоволена: «Розумний і добрий вихователь у принципі може організувати з малюком тісні *довірливі стосунки*, повністю задовольнити глибоку соціальну потребу та його гармонійний розвиток» [641, с. 18].

Науковці при цьому підкреслюють, *що саме велика кількість дітей у групі не дає змоги вихователеві налагодити особисті емоційні зв'язки з дітьми*. Вартий уваги висновок вчених, про значущість позиції дорослого для розвитку у дитини *умінь співпереживати іншим* та формування у неї прагнення розділяти з навколишніми свої власні переживання. Тому дуже важливо, щоб близькі дитині-сироті люди були *особистісно зрілими, вміли спілкуватись з нею та будувати моральні стосунки з навколишніми*. Саме приклад дорослих, їхня поведінка – *могутній фактор виховання, та першоджерело здатності дитини до співпереживання*. Ставлення дитини до *іншої людини, до людей визначається, зокрема, і ставленням до неї дорослих під впливом яких формується її самосвідомість, ідентичність*. Вище означене, актуалізує проблему особистісно-професійного розвитку фахівців опікунсько-виховної діяльності. Що, ще раз підтверджує класичну фразу К. Ушинського: «Особистість може виховати тільки особистість...».

Особливий інтерес становить заувага авторів, які наголошують, що стосунки вихователя та дитини, у жодному разі *не можуть мати сімейний характер*, позаяк будь-яка імітація виховання у сім'ї приносить шкоду формуванню особистості дитини. Потрібно знайти притаманну тільки йому (вихованню дитини поза сім'єю) *якісну специфіку*, яка би забезпечувала сприятливе емоційне самопочуття і розвиток здібностей кожної дитини, *усвідомлення нею своєї індивідуальності та потребності людям*», зазначають автори монографії.

Починаючи з 90-х рр. XX ст. у практику виховання починають впроваджуватись *інтерактивні технології виховання*, педагогічні освітні технології, напрацювання вітчизняних та зарубіжних науковців на основі новітніх досягнень науки та техніки, створення комп'ютерних лабораторій, дисплейних класів, зростання кількості та якості педагогічних програмних засобів.

Науковці акцентують увагу також на необхідності психологічного обґрунтування нових ефективних прийомів виховання, які забезпечують повноцінне формування у дітей потреби та вміння спілкуватися з навколишніми людьми. *Саме дефіцит спілкування зумовлює відставання чи відхилення у психічному розвитку дітей.* Особливо наголошуємо на цьому факті, з огляду на сучасну проблему перенасиченості віртуальним спілкуванням як дорослих, так і дітей, та дефіцит «живого» спілкування в родині.

Цінним для педагогічної практики стало обґрунтування авторами монографії необхідності спеціальної психологічної допомоги в дитячих будинках та розроблення «Положення про психологічну службу в установах інтернатного типу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [641, с. 252–257]. Що особливо важливо, запропоновано введення *спеціальної фахової підготовки вихователів для закритих дитячих закладів*. Авторами сформовано рекомендації для удосконалення процесу виховання у дитячих будинках та закладах інтернатного типу, які не втрачають актуальності й сьогодні: зменшення чисельності вихованців в дитячому будинку, забезпечення стабільних зв'язків з вузьким колом дорослих, призупинення процесу плинності кадрів, переведення з однієї групи в іншу та із закладу в заклад, що травмує дитину; підвищення рівня психолого-педагогічної підготовки працівників, які працюють з дітьми в дитячих будинках та інтернатах; зосередження уваги на організації спілкування між дітьми на основі методичних розробок [641, с. 252–257].

Аналіз вище згаданих науково-прикладних досліджень дозволив контекстуально підтвердити концептуальні основи особистісної парадигми виховання дітей-сиріт та увиразнити психолого-педагогічні умови, що сприяють їх особистісному зростанню у державних закладах опіки: забезпечення особистісного простору; довірливі стосунки вихователя та дитини-сироти; етично-альтруїстична спрямованість виховного

процесу; важливість співпереживання, а також особливу актуальність спеціальної підготовки педагогів до роботи у державних закладах опіки, розвитку їх особистісних якостей.

З початку 90-х ХХ ст. відбувається зміна структури сирітства в нашій країні (різке збільшення кількості сиріт при живих батьках), розширення системи дитячих інтернатних установ за рахунок різноманіття видів закладів, тенденцією до переваги сімейних форм утримання й виховання дітей-сиріт, що закріплено на законодавчому рівні.

У 1991 р. Україною було ратифіковано прийняту Генеральною Асамблеєю ООН у 1989 році «Конвенцію про права дитини» [318] і підписано «Декларацію про виживання, захист та розвиток дітей». У 2002 р. українська держава підтримала рішення Спеціальної Сесії Генеральної Асамблеї ООН в інтересах дітей, що стали основою для розробки ефективних підходів до розв'язання проблем дитинства і підтвердженням першочерговості інтересів дітей у політиці держави.

Щодо стану інтернатних закладів освіти, то у державних нормативно-правових документах він визначався як «критичний», позаяк характеризувався деформацією національного спрямування, принципів, змісту освіти, недостатньою якістю навчання і виховання, зацентралізованістю управління освітнім процесом, його одноманітністю, відсутністю справжньої мотивації творчої та ініціативної педагогічної діяльності. Як культуротвірному інституту освітній системі бракувало демократизму, гуманізму, національного духу [633, с. 4–5].

Відповідно, проблема виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти привернула пильну увагу широкого кола громадськості, педагогів та учених. Зокрема, перед Академією педагогічних наук України постало завдання: «розробити критерії комплектування різновікових груп дітей у закладах інтернатного типу з урахуванням віку, статі, професійної орієнтації та перевірити на практиці їх ефективність; розробити рекомендації щодо спільної діяльності педагогічних колективів дитячого будинку і школи-інтернату з питань психологічної, реабілітаційної та корекційної допомоги дітям-сиротам» [581, с. 36].

На початку 90-х рр. XX ст. у системі інтернатних установ стали відчутними певні зміни, актуалізовано проблему наближення форми державного утримання і виховання дітей до сімейних умов з метою створення сприятливих умов для особистісного розвитку дітей-сиріт [633, с. 7]. Наукова думка отримала яскраво виражений *вектор пріоритетності сімейного виховання над інституційним*, з'являються численні психолого-педагогічні, соціально-педагогічні, історико-педагогічні дослідження, які намагаються розв'язати проблеми особистісного розвитку дитини-сироти у суспільстві та окреслюють шляхи реалізації особистісно-орієнтованого виховання, а також праці, які обґрунтовують науково-методичні основи виховання й усиновлення дітей [185; 308; 360, с. 328–333; 581; 594; 603, с. 133–136; 210; 53; 736; 877; 300, с. 73; 269, с. 56–58; 247, с. 9–11; 711].

Особистісна проблематика стала центральною темою міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій, семінарів. Особливістю аналізованого періоду стала масова підготовка в Україні фахівців з соціальної роботи. Так, вже у 1998 р. в 17 вузах України було відкрито відділи підготовки соціальних педагогів і фахівців з соціальної роботи, на яких навчалося більше ніж 3000 студентів [248]. Одним із перших закладів освіти в Україні, що почав підготовку фахівців за спеціальністю «соціальна робота», став Дніпропетровський державний університет [601, с. 30–32]. Цю ініціативу підхопили Харківський гуманітарний інститут «Народна українська академія» та Харківський інститут екології і соціальної роботи. До цього переліку приєдналися Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка, Запорізький, Донецький державні університети.

Психолого-педагогічні дослідження присвячені проблемі виховання дітей-сиріт, проведені в Україні, починаючи з 90-х рр. XX ст. чітко вказували, *що найефективнішою формою повноцінної турботи про дитину є сім'я*. Зокрема в 90-х рр. захищено цілу низку дисертацій у галузі педагогіки, психології, соціальної педагогіки, які зосереджували увагу на проблемі опіки та виховання дітей-сиріт.

Чимало наукових студій тих років (Я. Гошовський [178], О. Кузьміна [358], Г. Лялюк [426], А. Наточій [518], С. Нечай [527, с. 67], Л. Осьмак [560, с. 15–19] та ін.) присвячено психологічним особливостям процесу соціалізації дітей в умовах

родинної деривації, констатації відхилень в особистісному розвитку, труднощів у процесі соціалізації вихованців дитячих будинків, акцентовано увагу на проблемі соціальної депривації, яка, для вихованців інтернатних закладів, є «найбільшою суттєвою проблемою» [358, с. 269] та проблемі науково обґрунтованої реабілітації й надання дітям-сиротам *соціально-педагогічної допомоги* [527, с. 67].

Проблеми соціально-педагогічної підтримки постінтернатної адаптації дітей-сиріт розкривають Л. Кобилянська [303, с. 467–471], Н. Павлик [565, с. 67–71], виховання і навчання дітей-сиріт, формування пізнавальних інтересів, соціального здоров'я – Б. Кобзар [300, с. 73], І. Пеша [582, с. 193–199], В. Шкуркіна [854], Н. Яковенко [873] та ін. Означена проблема знайшла висвітлення у низці дисертацій (Р. Волянюк [146], І. Комар [316], І. Плугатор [589], Л. Фуштей [817]).

Історико-педагогічний аспект соціальної опіки у контексті розвитку шкільництва й вітчизняної педагогічної думки у регіонах України у різні історичні періоди висвітлено у публікаціях Р. Волянюк [146], Т. Завгородньої [228], О. Квас [286, с. 69–76], Л. Кобилянської [304], І. Курляк [364], З. Нагачевської [510], О. Невмержицької [523], М. Пантюка [566, с. 94–100], Л. Фуштей [817] та ін. У контексті народної та української родинної педагогіки М. Стельмахович розглядає питання виховання сиріт із найдавніших часів до XIX ст. [743].

Важливим етапом у розвитку психолого-педагогічної науки та практики проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми став вихід у світ навчально-методичного посібника «Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка» (2005) створений колективом авторів (М. Боришевський, Г. Бевз, А. Обухівська та ін.). У ньому розкрито мету, завдання, роль та форми державної опіки дітей у межах загальної системи захисту дитинства. Посібник став науково-методичним, практичним підґрунтям для фахівців сфери захисту дитинства: педагогів, психологів, дефектологів, соціальних працівників. Автори зокрема актуалізували проблему порушення прихильності, та особливостей виховання дітей у прийомних сім'ях. *Довіра, любов та турбота лежать в основі розвиненої прихильності, постулюють науковці* [210].

На поч. ХХІ ст. активізувалися наукові розвідки проблеми прийомної сім'ї як соціального інституту, який в ситуації заміщувальної опіки покликаний виконувати делеговану державою функцію утримання, виховання, й соціалізації дітей (М. Аралов, І. Бех, Г. Бевз, Т. Говорун, Л. Дробот, Я. Гошовський, Б. Кобзар, І. Пеши, О. Яременко та ін. Світовий досвід створення прийомних сімей – *фостеринг* (від англ. foster caring – виховання чужої дитини) переконав громадськість у тому, що прийомна сім'я є ефективною формою виховання дітей, які потребують державної турботи.

Таким чином, під впливом соціально-економічних, соціо-культурних детермінант та світоглядних орієнтацій українського суспільства назріла потреба реформування державних закладів опіки.

В Україні розпочалася розробка Концепції Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, проекту деінституціоналізації догляду, спрямованого на поступовий перехід від інституційного до сімейного догляду дитини, посилення ролі сім'ї як найкращого середовища для її розвитку [795]. Доцільність реформи обґрунтовано успішним досвідом багатьох зарубіжних країн, де відсутні заклади інтернатного типу й забезпечено високий рівень опіки та виховання незахищених дітей.

На міжнародній конференції «Реалізація прав дитини на сімейне виховання: досвід, проблеми, перспективи» (2005), яка відбулась у Києві, було представлено широкий міжнародний досвід деінституціоналізації системи закладів державної опіки [650]. Науковці актуалізували проблему впровадження механізму *гейткіпінгу*, без якого проведення деінституціоналізації, на їх думку, неможливе [160; 359, с. 4–6; 692].

Підсилення уваги наукової спільноти, освітян, держави та суспільства до проблеми виховання й особистісного розвитку дітей-сиріт в державних закладах опіки, зумовило реформування чинної системи інтернатної освіти, зокрема прийнято Постанову Кабінету Міністрів «Про затвердження Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» № 1242 від 17.10.2007 р. та ін. В Україні розпочався процес реформування системи державних закладів опіки дітей на основі моделі зарубіжного європейського досвіду. Результатом деінституціоналізації, на думку реформаторів, стане

створення таких умов, за яких потреба в інтернаті, дитячому будинку тощо просто зникне.

Реалізуючи зарубіжну модель реформування інституційних закладів, на нашу думку, важливо враховувати, що кожна країна має власну модель реформування з огляду на політичні, соціальні, культурні, економічні та національні особливості. Тому, окреслюючи перспективи реформування в Україні, особливо наголошуємо на важливості врахування вітчизняного ретроспективного досвіду опікунсько-виховної діяльності при розробці основ сучасних та ефективних послуг з догляду для дітей і родин у громаді.

Таким чином, здійснений нами теоретичний аналіз генези ідей виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, уможливив з'ясувати її ключові тенденції: активний розвиток наукових досліджень особистісної проблематики та становлення науково-педагогічного інтересу до виховання дітей-сиріт, активізація наукового знання про природу дитячої активності (від початку XX століття до 30-х рр.), утвердження ідеологічного догматизму, домінування деструктивно-ревізійністських трактувань виховання дітей-сиріт, пріоритетності колективістських ідей їх особистісного розвитку, нівелювання особистісної проблематики у наукових дослідженнях та ідей індивідуалізації виховання дітей-сиріт (30–80-ті рр. XX століття), переосмислення процесу виховання дітей-сиріт з нових методологічних позицій, відродження уваги до особистості дитини-сироти з акцентуванням ціннісного ставлення до її активності, індивідуальності та загальнолюдських гуманістичних постулатів демократичного суспільства (90-ті рр. XX – початок XXI століття).

Висновки до третього розділу

Визначено передумови появи особистісної проблематики виховання дітей-сиріт на початку ХХ ст., показано її детермінованість суспільно-політичними подіями, соціокультурними умовами, розвитком науково-світоглядного, філософсько-педагогічного знання, у якому поступово поглиблювалася увага до активізації особистісних якостей людини, ідей гуманізму у вихованні, а також ідей гармонійного поєднання загальнолюдського й національного у спрямуванні, сутності і змісті освіти, важливості релігійного чинника у процесі духовно-морального виховання.

На основі ґрунтовного аналізу домінуючих на початку ХХ століття вітчизняних й зарубіжних філософсько-освітніх узагальнень та соціально-правових досліджень виокремлено основні тенденції генези ідей особистісної парадигми виховання дітей-сиріт: 1) зростання інтересу наукового товариства та державних діячів до соціального і правового становища незаконнонароджених дітей, соціокультурних умов опіки над безпритульними й покинутими, актуалізація ролі держави у захисті дітей-сиріт, популяризація ідей благочинності та філантропії щодо виховання і опіки дітей-сиріт; 2) активізація наукових досліджень проблеми педагогічних, психологічних, соціологічних характеристик дітей, які перебувають в інституційних установах, їх вікових та індивідуальних особливостей, гуманізації їх виховання, природи дитячої активності; 3) посилення дослідницького інтересу до проблеми виховання дітей-сиріт, «важких» дітей, поступове нагромадження різномірних локальних даних з проблем сирітства (однак без їх цілеспрямованої систематизації); 4) утвердження ідей залежності розвитку та виховання особистості дитини від змісту і характеру її відносин із середовищем, визнання прав дитини на індивідуальний розвиток; 5) розвиток теоретико-методологічних засад опікунсько-виховної діяльності, актуалізація питань важливості раннього досвіду дитини; 6) утвердження ідей єдності та співпраці виховних інституцій (родини, школи, Церкви і самодіяльних організацій); 7) пріоритетність ідей національного та морально-релігійного виховання дітей-сиріт; 8) становлення ідей соціального виховання та протиставлення його індивідуальному; 9) актуалізація проблеми професіоналізації педагогічних кадрів опікунсько-виховних

закладів, важливість як теологічних, так і психолого-педагогічних знань педагогів, володіння елементами педагогічної майстерності

Аналіз наукових праць представників *дитиноцентричного* уможливив виокремлення таких продуктивних ідей особистісної парадигми виховання дітей-сиріт в Україні: 1) гуманістична спрямованість на особистість дитини, поступова «центрація» на дитині-сироті, її потребах, різнобічному гармонійному особистісному розвитку; 2) ідеї суб'єктного підходу у вихованні: фіксація уваги на позитивних сторонах особистості дитини, опора на її внутрішній ресурс та позитивні якості, закріплення віри у власні сили; ідеї самодіяльності, активності особистості (активізму), сприяння розвитку самостійної творчості та успіху, самовиховання, самоврядування, самоуправління, самоусвідомлення себе як частини суспільства; самопізнання і розуміння вихованцем самого себе; 3) ідеї розуміння особистості дитини як індивідуальності зі самосвідомістю; 4) ідеї комплексного дослідження особистості, важливість врахування соціокультурних впливів середовища та «позалюдських» впливів технічного, культурного середовища у вихованні дітей; 5) свободовідповідності; 6) необхідності урахування особливостей перебігу процесів соціалізації та індивідуалізації особистості; 7) ідеї довіри, альтруїзму у вихованні дітей-сиріт; 8) важливість авторитету вихователя як зрілої особистості; 9) діалогічна природа педагогічного керівництва дорослим активністю дитини; 10) ідеї прихильності у стосунках між вихователем та вихованцем, наставництво, любов до дитини (педагогічна любов); 11) необхідність емоційно насичених виховних ситуацій; 12) акцентування на індивідуальному характері освітньо-виховної діяльності; 13) ідеї пріоритетності родинного виховання, просвітницької діяльності у формуванні сімейних цінностей серед молоді; 14) важливість ґрунтовної спеціальної практичної педагогічної професійної підготовки педагогів опікунсько-виховних закладів, їх особистісно-професійного розвитку.

Історико-теоретичний аналіз наукових праць представників *соціально-особистісного підходу* дозволив виокремити ідеї, співзвучні із сучасними постулатами особистісної парадигми виховання дітей-сиріт: 1) визнання індивідуальності та розкриття духовного світу вихованця, необхідність вивчення кожного з них як

особистості; 2) ідеї гуманного виховання (відсутність покарань і розмов суворим тоном, заборона суб'єктивної оцінки дітей, оцінка не самої дитини, а результатів її діяльності); 3) забезпечення особистісного підходу до вихованців, що передбачає урахування певною мірою їхньої суб'єктності, вказівки на можливості реалізації вихованцями авторства власного життя (ідеї добровільності перебування у колективі, принцип свободовідповідності); 4) надання пріоритету дитячій активності та ініціативності, громадській самодіяльності, дитячому руху; розробка «програми людської особистості»; 5) ідеї природовідповідності, діалектичного поєднання особистості й суспільства, поєднання соціального й особистісного як цілісного феномена, «єдність виховання з життям»; 6) ідеї середовищного підходу, доцільність спеціальної організації педагогічного середовища, у якому вихованець отримує досвід соціальної співдії та поштовх для саморозвитку; 7) ідеї, що розкривають системно-організаційний компонент особистісної парадигми виховання: важливість проектування (технологізації) виховного процесу, педагогічного спостереження; 8) ідеї просвітницької роботи педагога з сім'єю дитини; 9) важливість матеріального заохочення педагогів, враховуючи рівень їх професійної компетентності; 10) доцільність спеціальної фахової підготовки педагогів, які працюють з дітьми-сиротами.

Аналіз наукових праць представників *гуманної педагогіки* дав підставу виокремити основні ідеї виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, які еволюціонували й оновлювалися адекватно до соціально-економічних, суспільно-політичних, соціокультурних змін: 1) визнання самоцінності дитинства, повага гідності та особистості дитини; 2) гуманістичність стосунків між педагогом і дитиною, основою яких мають бути альтруїзм, любов, взаємна відповідальність і зацікавленість, атмосфера доброзичливості, взаємної довіри, співробітництва, взаємодопомоги; 3) підтримка та прийняття дитини такою, якою вона є, допомога їй у самопізнанні, сприяння її особистісному зростанню; 4) утвердження дитини як суб'єкта виховного процесу, пробудження і розвиток в особистості потреби до самопізнання, самооцінки і прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації; 5) визнання необхідності культивування самобутньої індивідуальності, виховання у

дитині свободи думки, самостійної роботи, самостійних пошуків життєвих принципів та істин, вироблення власного світогляду і характеру; 6) цілісний та гармонійний розвиток природних задатків і здібностей, творчості, ініціативи та самодіяльності дитини; 7) гармонізація взаємовідносин особистості дитини і суспільства з метою ефективного й взаємозумовленого розвитку; 8) проєктування прогресивних змін у дитині, синтез гуманістичних та директивних методів виховання залежно від педагогічної ситуації і особливостей дітей, добір найбільш адекватних форм і методів педагогічного впливу на основі психолого-педагогічної діагностики дітей, ідеї індивідуально-диференційованого підходу у вихованні; 9) виховання особистості в колективі, який функціонує на принципах поваги, вимогливості, співробітництва, дружби, захищеності; 10) створення умов для розвитку емоційно духовної сфери та самовиховної активності дитини; 11) важливість авторитету педагога і поваги до дитини; 12) створення умов для самовизначення, самоідентифікації та самореалізації дитини-сироти, її підтримки, допомога у подоланні проблем; 13) важливість особистісно-професійного розвитку педагога, етико-педагогічних норм, культури його поведінки, удосконалення педагогічної майстерності на основі співробітництва, особистісно-гуманної вихідної позиції, сформованість яскравої особистості, здатної до творчості та новаторства.

Виокремлено й охарактеризовано основні тенденції *розвитку ідей особистісно орієнтованого підходу до виховання дітей-сиріт* крізь призму психолого-педагогічних досліджень другої половини XX – початку XXI століття: 1) розгортання комплексних досліджень з проблем особистісного розвитку та виховання дітей, які перебувають в умовах родинної депривації; 2) розробка індивідуального підходу до виховання дітей-сиріт і рівневої диференціації, оптимально орієнтованих на врахування їхніх потенційних здатностей; 3) підсилення суб'єктної проблематики в психолого-педагогічних дослідженнях, активізація проблеми ролі активності в детермінації змісту та динаміки психічного розвитку, генези здібностей у становленні особистості дитини, розвитку «саморуху»; 4) акцентування розвитку ціннісно-сислової сфери особистості дитини, ціннісного ставлення до дітей-сиріт зокрема; 5) спрямованість досліджень на задоволення потреб особистості дитини-сироти на

основі взаємодії особистості з особистістю; 6) виокремлення позитивних тенденцій у розвитку особистості на основі позитивної оцінки, надання можливості вибору, власної відповідальності, особистісної взаємодії, вивчення особистісних якостей та динаміки їх розвитку тощо; 7) обґрунтування та впровадження інтерактивних технологій виховання, напрацювань вітчизняних і зарубіжних науковців на основі новітніх досягнень науки й техніки, зростання кількості та якості педагогічних програмних засобів; 8) спрямування уваги на необхідність психологічного обґрунтування нових ефективних прийомів виховання, психологізації педагогічного процесу; 9) спрямованість вектора наукових досліджень на пріоритетність сімейного виховання над інституційним, розробка науково-методичних основ виховання та усиновлення дітей-сиріт, роботи з прийомними батьками; 10) зосередженість численних психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, історико-педагогічних досліджень на пошуку шляхів реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання дітей-сиріт та створенні умов, наближених до сімейних; 11) оновлення теоретико-методологічних засад інтернатної освіти у напрямі гуманізації та дитиноцентризму, наголошення необхідності застосування спеціальних форм і засобів для самопізнання, саморозвитку й самодіяльності вихованців; 12) обґрунтування науковцями необхідності спеціальної психологічної допомоги у закладах інтернатної освіти та розробка відповідних методичних положень; 13) актуалізація проблеми введення спеціальної фахової підготовки вихователів для інтернатних закладів освіти та підсилення практичної, психологічної складової у їх підготовці.

Результати досліджень, відображених у третьому розділі, опубліковані у наукових працях автора: [397; 400; 401; 410; 413; 421; 425; 429; 431; 433; 435; 444; 445; 449].

РОЗДІЛ 4

ПЕРІОДИЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРАКТИКИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ (XX – початок XXI століття)

4.1. Опіка та виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми на етнічних землях України (1900 – 1919)

Проблематика періодизації розвитку суспільних явищ або освітніх парадигм є найбільш складною й комплексною проблемою наукового пізнання. Адже від того, «що береться за основу періодизації, який контекст вкладаємо в той чи той період, що виступає рушійною силою зміни періоду, відбувається розгортання певного науково-дослідницького поля» [758, с. 37–54].

Аналіз наукової літератури з проблеми періодизації опіки та виховання дітей-сиріт в Україні свідчить про значний інтерес дослідників до означеної проблеми. Ретельне студіювання досліджень О. Адаменко [8], Л. Березівської [54], Н. Гупана [189], І. Пługатор [589], Н. Слюсаренко [917], А. Солодчук [720], О. Сухомлинської [758], К. Чертової [845] та інших науковців допомогло отримати уявлення про розвиток опіки та виховання дітей-сиріт в Україні, впродовж XX – початку XXI ст. Означені наукові праці є вагомим підґрунтям для нашого дослідження, хоча вони лише частково торкаються проблеми нашої роботи.

Перш ніж виділити основні періоди розвитку практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, розглянемо основні передумови організації опікунсько-виховної діяльності в Україні досліджуваного періоду.

Зміст опікунсько-виховної діяльності, її аксіологічні домінанти в Україні змінювалися під впливом суспільних явищ, ступеня цивілізаційного розвитку. Відповідно й досліджуваний нами феномен виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми мав свою траєкторію розвитку, яка залежала від ідеології держави, світоглядних уявлень про особистість дитини, особливостей організації

опікунсько-виховної практики, трансформації сімейних та інституційних форм виховання дітей-сиріт.

На розвиток виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми мали вплив освітні діячі – теоретики і практики виховання дітей-сиріт, вихователі, які безпосередньо працювали з дітьми, а також педагоги, які працювали в державних адміністративних органах та в органах самоуправління.

У другій половині XIX – на початку XX ст. на етнічних територіях України діяла розгалужена мережа сирітських будинків, виховних дитячих будинків і притулків, створених органами місцевого самоврядування, Церквою, громадськими організаціями та приватними особами. Мережа опікунсько-виховних закладів на українських землях характеризувалася більшою різноманітністю, ніж у Західній Європі. Це можна пояснити їхнім входженням до складу багатьох держав, що, безумовно, накладало відбиток на організацію опіки та виховання дітей-сиріт, яка виокремилася як *соціально-педагогічний напрям* [288, с. 261; 858].

З кінця XIX століття спостерігається перехід до суспільного й приватного піклування, зароджуються суспільні філантропічні організації, у налагодженні піклування про покинутих дітей підсилюється роль земств на місцях, створюються установи з *інноваційними соціально-педагогічними системами, у яких впроваджуються ідеї «нового виховання» дітей-сиріт*. Приватна добродійність у цей час набула масового характеру. При цьому почали створюватися опікунсько-виховні заклади різних типів, деякі з них не мали аналогів закордоном.

Сирітські заклади приймали дітей трьох категорій: дошкільного віку, шкільного віку та старшого віку, які потребували ремісничої освіти. Відповідно до засобів і місцевих умов. У цей період зберігався принцип *педагогізації опікунсько-виховної діяльності*, але земства прагнули змінити порядок надання допомоги дітям-сиротам, встановлений Приказами громадської опіки, привернути увагу громадськості до проблем опіки та виховання дитини. Практично це означало проведення заходів щодо зменшення дитячої смертності в сирітських будинках, а також у селах, де діти утримувалися в прийомних сім'ях, адаптації виховання до потреб суспільного життя.

У другій половині XIX – на початку XX століття на західно-українських землях, які в той час входили до складу Австро-Угорської імперії, важливу у сфері опіки дітей-сиріт відіграли закони австрійського парламенту та урядові розпорядження. Питання опіки різних категорій населення Австро-Угорщини зініційовані конституційними змінами (1867), які дали можливість усім громадянам, що проживають на території держави, створювати благодійні, культурно-освітні товариства тощо, які опікувалися дітьми та молоддю. Держава безпосередньо не займалася справами опіки.

Соціальна опіка дітей на етнічних землях у період Австро-Угорщини мала частковий характер, не охоплювала усіх її ланок. Заходи австро-угорської держави, спрямовані на забезпечення елементарної опіки сиротам, не виправдали очікувань населення і не принесли бажаних результатів. Тому на західноукраїнських землях більшість опікунсько-виховних закладів для дітей-українців створювалися під егідою громадських організацій та Греко-Католицької Церкви (дитячі опікунські установи і сирітські притулки, фонди для дітей-сиріт тощо). Серед найпоширеніших типів виховних закладів виділялися сирітські притулки, захисти та захоронки. Зокрема, перша захоронка була створена у 1891 р. з ініціативи Н. Кобринської та о. К. Сілецького, пароха с. Жужелі Львівського повіту [862].

Безумовно, на західноукраїнських землях функціонували опікунські заклади, створені Римо-Католицькою церквою або ж з приватної ініціативи поляків-католиків, одним з яких був Інститут для убогих і сиріт графа Скарбка, відомого землевласника і мецената [285].

Україна мала власні традиції опіки дітей, які були закріплені в неписаному праві. З процесом поглинання Австро-Угорською та Російською імперіями українських земель та уніфікацією усіх сфер життя відбулися зміни й у справі опіки та виховання дітей. Потрясіння соціально-політичного й економічного характеру цього періоду призвели до збільшення кількості дітей-сиріт, які потребували опіки та виховання, зросла необхідність створення для них особливих установ.

За результатами історико-педагогічного аналізу було встановлено хронологічні межі дослідження, що охоплюють період з 1900 року до початку XXI століття, 2007 рік.

Нижня межа (1900) обумовлена розгортанням доброчинної діяльності благодійних товариств і асоціацій на етнічних українських землях, активізацією педагогічного досвіду у сфері опіки та виховання дітей-сиріт, початковим впровадженням та становленням дитиноцентричних ідей виховання дітей-сиріт шляхом інституційно-нормативного врегулювання. Ухвалено і запроваджено радикальні зміни у законодавстві Російської імперії, що стосувалися удосконалення соціального розвитку, опіки та виховання дітей-сиріт. Прийнято Прикази Громадської Опіки на підросійських землях України, Закон цивільний (1900), згідно з яким скасовано кримінальну відповідальність за народження позашлюбної дитини [639], Закон про покращення становища позашлюбних дітей (1902) [776, с. 24].

На території західно-українських земель австро-угорський урядом прийнято низку законів («Про державні дитячі притулки» (1901), «Про дітей, які досягли 7-річного віку та потребують державної допомоги» (1901)), що регламентували створення та діяльність закладів інтернатного типу, забезпечення та здійснення соціального захисту дітей, що залишились з різних причин без піклування батьків. До того ж, було започатковано створення сімейних дитячих поселень – повна інтеграція вихованців не тільки до прийомної сім'ї, але й до громади, в якій вихованець проживав би після закінчення терміну дії Закону XXI (1901). Активно почали створюватися приватні доброчинні установи з інноваційними соціально-педагогічними системами [407].

Верхня хронологічна межа (2007) утвердженням ідей особистісної парадигми виховання дітей-сиріт та поступової їх реалізації у практиці інтернатних закладів освіти, початком реформування усталеної в Україні системи державних опікунсько-виховних закладів, прийняттям Постанови Кабінету Міністрів «Про затвердження Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» № 1242 від 17.10.2007 р. та ін.

Проведений ґрунтовний аналіз вищезгаданих періодизацій, наукових джерел та історичних матеріалів із проблем опіки та виховання дітей-сиріт ХХ – початку ХХ століття дозволяє констатувати, що при розробці авторської періодизації вітчизняної практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у визначених хронологічних межах, доцільно враховувати зміст ціннісного ставлення до дитини-сироти як суб'єкта/об'єкта соціально-педагогічного процесу, особливості забезпечення умов її особистісного розвитку, трансформацію принципів та організаційно-методичних засад виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; особливості динаміки системи інституційного виховання дітей-сиріт під впливом соціокультурних, суспільно-політичних та соціально-економічних детермінант.

Результати історико-педагогічного аналізу розвитку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми уможливили виокремлення та обґрунтування п'яти періодів, характеристика змісту кожного з яких здійснювалась відповідно до обраних критеріїв: I період (1900–1919); II період (1919–1939); (1 субперіод 1919–1931; 2 субперіод 1931–1939); III період (1939–1956); IV період (1956–1991) – (1 субперіод – 1956–1984); II субперіод – (1984–1991); V період – (1991–2007).

Детальніше розглянемо виокремлені нами періоди виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні, зокрема, I період (1900–1919).

Сучасні науковці різних освітніх галузей здійснили вагомий внесок у дослідження історичних аспектів опіки та виховання дітей-сиріт, означеного періоду, зокрема: Л. Бережна «Соціальний розвиток дітей-сиріт в інституційних закладах опіки та виховання в Україні (друга пол. ХІХ – поч. ХХ ст.)» [51], Т. Головань «Становлення і розвиток громадського дошкільного виховання в Криму (друга половина ХІХ–початок ХХ століття)» [166], І. Плугатор «Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945–1990)» [589], С. Заєць «Соціальна адаптація знедолених дітей у притулках і сирітських будинках (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)» [233], Н. Рудий «Інститут опіки і піклування в Україні: історико-правове дослідження» [665]; І. Голубочка «Проблема соціального розвитку дітей-сиріт в історії вітчизняної педагогіки (друга половина ХІХ – початок ХХ століття)» [168];

О. Карпенко «Опіки над дітьми у Польщі: історико-педагогічний аспект» [277]; О. Карпенко, Т. Янченко «Соціально-педагогічна підтримка дітей в історичному контексті» [278]; О. Кравченко «Опіка над дітьми на українських землях у складі Російської імперії наприкінці XVIII – на початку XX ст.» [342]; М. Черепаня «Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини XX століття» [844]; Т. Янченко «Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)» [873].

Для України означений період характеризувався стрімким розвитком подій. Окремі її території перебували у складі різних держав (Австро-Угорщини, Царської Росії, УНР, більшовицької Росії), кожна з яких мала свої погляди на виховання дітей. Окрім цього, війни, економічна розруха, класова боротьба, мовна політика, занепад промисловості та сільського господарства, злидні, голод, посуха не могли не відобразитися на становищі українських дітей-сиріт. За таких умов говорити про належну опіку та виховання, її доступність для всіх знедолених дітей, якісну підготовку педагогічних працівників в опікунсько-виховних закладах досить складно. Водночас, гортаючи сторінки історії педагогіки, знаходимо докази значних перетворень в організації опікунсько-виховної діяльності на етнічних українських землях, які дозволяють відстежити генезу практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Початок XX ст. характерний для України низкою реформ у галузі освіти, створенням державних інституційних установ, зокрема Міністерства народної освіти. Закладаються основи формування системи державних закладів для опіки над малолітніми сиротами та бездоглядними дітьми.

На теренах підросійської України діяли губернські, повітові, міські та сільські опікунства дитячих притулків, які здійснювали опіку й виховання неповнолітніх дітей-сиріт із незахищених верст населення, «підкидьків» або народжених поза шлюбом. Виховні будинки та сирітські будинки (сиротинці) стали основними типами закладів для дітей в управлінні Приказів Громадської Опіки на території під російської України. У зв'язку із запровадженням законодавчих обмежень, виховні

будинки не набули поширення в українських містах. В Україні найбільш поширеним типом закладів були сирітські будинки Приказів Громадської Опіки, які діяли в Житомирі, Кам'янці-Подільському, Києві, Одесі, Херсоні, Чернігові; виховні будинки – в Києві та Харкові. Слід наголосити, що при прийнятті сироти до такого закладу походження не мало значення, проте при розподілі випускників із сиротинців враховувалися соціальний стан та особисті здібності дитини [407].

Виховні будинки й дитячі притулки як заклади закритого типу, які наближені до сучасних дитячих будинків, відігравали важливу роль в організації виховної роботи з дітьми-сиротами. Організація діяльності таких закладів була різноманітна й багато в чому визначалася ініціативою їхніх працівників [175, с. 54].

Головним контингентом виховних будинків були незаконнонароджені діти. У той час як до сирітських будинків приймали насамперед здорових сиріт законного походження. Діяльність виховних і сирітських притулків Приказів Громадської Опіки полягала в організації опіки та виховання дітей до 12-річного віку. В українських губерніях були представлені всі типи навчально-виховних закладів Приказів Громадської Опіки, а саме сирітські та виховні будинки, училища для дітей канцелярських службовців, відділення писців та фельдшерські школи [342, с. 161]. Головним їх недоліком була висока смертність серед вихованців.

Основним призначенням сиротинців було виховання, навчання та подальше влаштування покинутих дітей. Позаяк керівництво такими установами часто покладалося на осіб, які були на державних посадах і *не мали практичного досвіду* та підготовки управління такого роду інституціями, тому й обов'язки вони виконували формально [166].

Державна система фінансування означених закладів не мала належного фінансування й керівництва, що призводило до їх занепаду. Для того, щоб компенсувати недоліки державної системи фінансування, за кошти благодійників і меценатів були додатково створені дитячі притулки, сирітські будинки, виховні заклади, інституції для дітей, які потребували опіки та виховання. Уряд став ініціатором створення благодійних громад, які організовували опікунські заклади для дітей-сиріт та дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. На поч. XX ст.

лібералізація у процедурі відкриття доброчинних товариств сприяла збільшенню кількості закладів опіки і розширенню форм та методів організації допомоги неповнолітнім.

Найбільш впливовою інституцією, дії якої поширювалися на всі українські губернії, було напівдержавне Відомство установ Імператриці Марії (ВУІМ), яке на початку ХХ ст. здійснювало опіку над усіма сирітськими установами, де перебували й виховувалися знедолені діти: сирітські будинки, притулки, гуртожитки-притулки (як нова форма опіки за бездоглядними дітьми) тощо. Завдяки цьому вже на початку ХХ ст. фактично була створено розгалужену мережу установ і організацій дитячої опіки, зокрема притулків для найбідніших та дітей-сиріт і напівсиріт як у столиці, так і губерніях, повітах і сільській місцевості. Ці заклади мали всестановий характер і приймали дітей незалежно від звання, віросповідання та походження: дворян, чиновників, іноземних підданих, міщан, селян та нижчих військових чинів. Здебільшого діти були православного віросповідання. Деякі заклади доглядали немовлят невідомого походження та підкидьків.

З огляду на наявні кошти і місцеві умови дитячі притулки та сирітські будинки поділялися на такі категорії: 1) ті, що опікувалися протягом дня дітьми, які залишилися без нагляду батьків або родичів, які працювали, а також такими, котрі через об'єктивні умови життєдіяльності сім'ї не мали можливості одержати початкову освіту й були позбавлені виховного впливу; 2) ті, в яких перебували постійно повні сироти, напівсироти і діти, які залишилися без піклування батьків; 3) ті, що опікувалися покинутими немовлятами. На повне утримання до притулків приймали лише дітей найбідніших батьків, причому перевага надавалася сиротам і напівсиротам [233, с. 13].

За своєю матеріальною базою повітові та сільські притулки суттєво поступалися губернським, що мали значні капітали та нерухомість у своїй власності. Найбільшими за кількістю вихованців можна вважати губернські притулки – Харківські, Одеські та Київські, в кожному з яких перебували понад 100 дітей. У притулках ВУІМ була найменша смертність серед вихованців порівняно з іншими дитячими закладами

Російської імперії. Це пояснювалося належним медичним доглядом, постійною увагою з боку опікунів, контролем місцевої влади [341, с. 110].

У 1900 р. у 63 притулках України виховувалися 2117 дітей. У 1901 р. Відомство імператриці Марії налічувало 247 сирітських закладів (дитячі притулки, притулки для немовлят, ясла, виховні будинки, ремісничі притулки, рукодільні школи, три школи кухарського спрямування, школа домознавства, дві школи повивальних бабок, одна школа кустарних виробів, одна школа підготовки помічниць-доглядачок для притулків), де перебували 19 509 дітей, з них 6 630 хлопчиків і 12 879 дівчаток. Кількість дітей в означених закладах збільшувалася. Так у 1901 р. році порівняно з 1900 р., на 790 дітей більше прибули до опікунських закладів, у яких загалом налічувалося 8 109 постійних місць для дітей сиріт обох статей. Найбільшими дитячими притулками були Харківський, Ізюмський, Херсонський, Мелітопольський, Джаршигацький (Таврійська губернія), Маріїнський (м. Керч), Олександрійський (м. Полтава), Дегтерівський (м. Київ) [670, с. 274–275].

Як зазначає О. Кравченко у науковій розвідці «Благодійні установи для дітей у Харкові (друга половина XIX – початок XX століття)», особлива активність щодо добродійного фінансування з метою створення дитячих опікунсько-виховних закладів була проявлена у м. Харків, де з кінця XIX ст. початку XX ст. була організована ґрунтовна допомога у вигляді благодійної підтримки щодо створення та утримання різного роду інституцій опікунського спрямування, а також виховної та освітньої (ремісничої) діяльності. Станові притулки-сиротинці надавали дітям початкову освіту, навчали ремесел, потім влаштовували вихованців до місцевих навчальних закладів. Дворяни були ініціаторами створення притулків для дітей інших станів [342, с. 348].

Розглянемо далі практику інституційних установ опіки дітей-сиріт на території Волині, зокрема діяльність сирітського будинку і дитячих притулків м. Житомира наприкінці XIX – на початку XX ст.

У Житомирському сирітському будинку мали доглядатись круглі сироти (згідно із Ст. 184–195 т. XIII Зводу Законів) віком від 7 до 12 років, проте окрім сиріт, там були й діти з дуже найбідніших сімей. Коли дітям-сиротам виповнювалося 12 років їх

віддавали під опіку приватним особам. Однак більшість благодійників використовували дітей-сиріт як домашню прислугу, і діти втікали від них, опиняючись на вулиці. Зважаючи на цю проблему, Волинське земське управління виділяло щорічно 1000 руб. дитячому притулку відомства установ імператриці Марії для влаштування випускників сирітського будинку до притулку, де діти-сироти навчалися у ремісничих класах (столярного і ковальського ремесел) до досягнення вісімнадцятирічного віку [407, с. 256].

Дослідник освітньо-просвітницької діяльності громадських товариств Волині XIX – поч. XX ст. О. Борецько зазначає, що у розв’язанні питань відкриття освітніх закладів та їх діяльності й діяльності позашкільних установ для дітей *значну роль відігравали громадські товариства та меценати* [90, с. 516]. На особливу увагу заслуговує діяльність Волинського добродійного товариства сприяння вихованню дітей з відділом їхнього захисту, яке відкрило два дитячі притулки: для дівчаток і хлопців. У кожному із притулків для дітей шкільного віку були організовані невеликі школи. Всі вони виконували доступні для дитячих сил роботи під керівництвом вихователя. Члени товариства допомагали дітям у забезпеченні їх необхідними книгами, сприяли у підготовці до вступу в гімназії [90, с. 516–519].

Для розв’язання проблеми сирітства фахівці, тогочасні суспільні діячі визначили три основні напрями: – створення певного загального координуючого органу; – передача всієї відповідальності за соціальне забезпечення дітей державі; – передача всіх справ піклування дітей у руки земського й міського громадського самоврядування [222, с. 47].

Аналізуючи цей історичний період опікунсько-виховної діяльності, зауважимо, що імперіалістичні війни початку XX ст. ще більше загострили проблеми дитячої безпритульності, бездоглядності, жебрацтва, сирітства. Масштабність цих явищ демонструють матеріали І з’їзду добродійності (1910), де зазначалося, що в Росії існують 4959 благодійних закладів (1276 дитячих, у тому числі 769 дитячих притулків). Майже 300 тисяч вихованців-сиріт протягом року були об’єктами добродійності [356, с. 73].

На II з'їзді діячів російської добродійності (1914) основними умовами організації дитячих сирітських установ були проголошені виховання поза містом («природа вчить соціальності»), *колективізм, фізична праця як основа виховання, рівні права вихователів і дітей, відкритість і гласність життя установи*. З'їзд також висловив побажання «не розлучати дитину з матір'ю, а у випадку неминучості цього – створювати їй, по можливості, сімейну атмосферу» [356, с. 74]. Досвід створення маленьких дитячих будинків на засадах муніципального піклування і сьогодні привертає увагу та є надзвичайно актуальним в наш час.

Також у практиці опіки та виховання дітей-сиріт у досліджуваний період спостерігається розвиток установ з такими педагогічними системами, в яких діти були б максимально наближені до реального життя (селищні притулки, система «розкиданих будинків», землеробські «притулки-самодопомоги», штучні родини).

У контексті нашого дослідження заслуговують уваги організовані з ініціативи К. Венцеля (1905) виховні заклади нового типу – «Будинок вільної дитини», «Батьківський клуб», «Товариство друзів природного виховання», «Музей зразкових дитячих іграшок», в яких весь навчально-виховний процес планувався таким чином, щоб, за його словами, створити дитині умови для розвитку дрімаючих в ньому творчих сил на основі самоврядування, інтересу і допитливості. Пріоритетними у цих закладах були індивідуальний підхід, особистісно-орієнтоване виховання, розвиток творчості дітей. У «Будинку вільної дитини» не було навчальних планів і підручників, дитина повинна сама шукати знання, самостійно із здобутих знань скласти «книгу своїх знань». У 1905 р. К. Венцель піднімає питання про створення Великої Хартії захисту дітей. У роки громадянської війни він виступає за створення Інтернаціоналу учнів і розробляє Декларацію прав дитини [121; 122]. О. Сухомлинська зауважує, що саме в процесі апробації «Будинку вільної дитини» та створення «Декларації прав дитини» вільне виховання знайшло найповніше теоретичне і практичне обґрунтування [752, с. 112].

Ще одним закладом «нового типу» організованого С. Шацьким (1911) стала Літня дитяча колонія «Бадьоре життя», основними принципами діяльності якої були самообслуговування і самоврядування, робота на городі, в саду, на кухні і в

майстернях, ігри та культурні розваги, *єдність посильної праці та естетичного виховання*. У 1912 р. колонія перетворилася в Дослідну станцію, в якій діяли вже 2 дитячі колонії, дитячий садок, школа, дитяча бібліотека для педагогів і дорослих. До природного, домашнього життя діти були наближені в селищних притулках, які розташовувалися поза містом. Вихованці жили в будиночках групами по 15-25 осіб, кожною групою керувала вихователька. Біля кожного будиночка були город, сад, пташиний двір. Але й тут діти були відрізані від іншого світу, підкорялися суворому нагляду й дисципліні [849]. Ініціативи вченого знайшли своє продовження у теоретичному обґрунтуванні соціальних функцій виховання (1920-ті рр.).

Найкращою із всіх систем організації діяльності притулків того часу була система «розкиданих будинків». Втіленням цієї системи є трудові колонії (трудова колонія Н. Верещагіної, сільськогосподарська колонія для дівчат у Єлисаветграді й т.д.). Колоністи жили серед природи, поза штучними рамками навчально-виховної установи.

Підсумовуючи вищезначене, зазначимо, що саме на поч. ХХ ст. *підсилилася педагогічна складова опікунсько-виховної діяльності*, у практику виховання дітей-сиріт активно почали впроваджуватись *дитиноцентричні ідеї*. Прагнення поставити дітей у найбільш природні умови виховання привело впровадження до таких форм опіки дітей-сиріт як *сімейний патронат, штучна сім'я*. На чолі такої сім'ї стояла обрана органами суспільного піклування мати, в родині могло бути від трьох до п'яти дітей різної статі й віку. Вихованці разом з «матір'ю» мали піклуватися про побут, про розподіл коштів, про приготування їжі, ремонт одягу, про збільшення бюджету родини. Вихованці вчилися у міських школах. Це все наближало виховання дітей до виховання в природних умовах і рятувало від ізоляваності, відчуженості від реального життя, що властививе вихованню в закладах інтернатного типу [302, с. 38]. Відтак, у цей період заклади для дітей-сиріт функціонували часто як *установи сімейного типу*. Їхні засновники прагнули компенсувати дітям такий важливий, але відсутній для них фактор соціалізації, як родина [874].

Складні соціально-економічні та політичні умови початку ХХ ст., зумовлені Першою світовою війною, революційним становищем, багатовладдям, нестабільністю

соціальної ситуації, спричинили появу нової хвилі безпритульних, дітей-сиріт, загострили соціально-педагогічні проблеми [548].

Слід зазначити, що на дитячу безпритульність як масове соціальне явище почали звертати увагу тільки з початком Першої світової війни. Якщо до Першої світової війни справа охорони дитинства була в основному під егідою благодійних товариств, то після війни вона стала обов'язком держави у всіх країнах світу. Не була винятком і Україна, тим більше, що безпритульність набула таких розмірів, що тільки зусиллям державних та політичних структур можна було подолати цю проблему. Ще до Першої світової війни в Росії нараховувалось майже 2,5 млн. безпритульних [47, с. 6–7].

У період Першої світової війни в дитячих притулках знаходили опіку діти воїнів-біженців. Восени 1915 р. почалося формування системи опіки дітей-біженців, а всі зусилля було спрямовано на охорону їхнього здоров'я. Частими були випадки, коли батьки-біженці самі приводили дітей із проханням прийняти до притулків, щоб урятувати їх від голодної смерті [342, с. 426].

Означене обумовило підвищення уваги та посилення дій державних органів у боротьбі із безпритульністю. З ініціативи Земських і Міських спілок був скликаний з'їзд громадських діячів, у програмі якого обговорювалися *питання створення проекту закону про захист дітей, які внаслідок воєнних дій залишилися без опіки батьків*.

1917 р. характерний активізацією руйнівних соціальних процесів. Після лютневої революції 1917 р., створено новий орган адміністративного управління – Міністерство соціальної допомоги, у структурі якого виокремлено відділ соціальної допомоги потребуючим дітям. У його документах зазначалося, що потрібна кардинальна зміна у питаннях допомоги дітям-сиротам, від благодійності (забезпеченні харчами, одягом, житлом) до соціального виховання. Проте заходи Тимчасового уряду у боротьбі з безпритульністю та мінімізації злочинності залишилися на рівні паперових проектів. Дитячі заклади опіки, не отримуючи належного фінансування й керування, приходили в занепад, а діти-вихованці поверталися знову на вулицю [470, с. 102].

Аналіз вищезначених наукових джерел дає підстави виокремити позитивні сторони та недоліки інституційних форм опіки та виховання дітей-сиріт на

підросійських землях початку ХХ ст. Передусім, на українських землях, які входили до складу Російської імперії, під керівництвом Відомства імператриці Марії на початку ХХ ст. була створена певна *система опікунських установ для дітей-сиріт* як у столиці, так і губерніях, повітах і сільській місцевості, фактично це була нова форма опіки та виховання бездоглядних дітей.

Зміст виховання дітей-сиріт передбачав їх гармонійний особистісний, соціальний розвиток: знання про норми, які існують в суспільстві і базуються на засадах християнської моралі; уявлення про способи їх репрезентації відповідно до форм соціальної взаємодії; поцінування освіти, трудової діяльності, міжлюдських відносин, сімейного життя, позитивних якостей особистості (чесності, працелюбства, почуття власності, відповідальності); уміння і навички реалізовувати означені знання, уявлення ціннісні ставлення та якості у власній життєдіяльності. Виховна діяльність спрямовувалася на створення необхідних для нормального розвитку дітей санітарно-гігієнічних умов; прилучення їх до релігійно-моральних норм і правил міжособистісної взаємодії; формування вмінь і навичок побутового характеру, підготовки до майбутньої самостійної професійної діяльності, що було передумовою успішної адаптації у відкритому суспільстві. У опікунсько-виховних закладах створювалися ремісничі класи, майстерні, навчання ремесел і рукоділля. У деяких закладах дітей навчали гри на музичних інструментах, створювали церковні хори, їх залучали до проведення служби в церкві. Важливе значення для особистісного розвитку вихованців, формування у них навичок міжособистісної взаємодії мали цільові екскурсії і прогулянки [233].

Слід виокремити і *недоліки* системи виховання дітей-сиріт: відсутність системних вимог до навчання і виховання та раціонального дозвілля означеної категорії дітей; недостатня соціальна захищеність та безправність дітей-сиріт; наявність фактів незаконних дій по відношенню до дітей-сиріт (експлуатація дітей невігласними людьми, випадки торгівлі дітьми); висока смертність дітей-сиріт від різних хвороб (холери, чуми, чахотки та ін.); надання переваги соціальному вихованню як альтернативи сімейному внаслідок дезорганізації шлюбно-сімейних відносин, руйнування структури сім'ї на початку ХХ століття. Недоліком

найважливішого рівня була практична відсутність державної політики єдиного спрямування щодо опіки, навчання й виховання дітей-сиріт. Цю ланку, де-факто, зайняли доброчинні організації, меценати та громадські органи опіки [407].

Опікунсько-виховна діяльність благодійних товариств була спрямована на різноманітні категорії неповнолітніх дітей-сиріт: новонароджених, дошкільнят, школярів. Ці доброчинні об'єднання проводили превентивні (профілактичні) заходи щодо боротьби з дитячою смертністю, недопущення дитячого жебрацтва, злочинності та експлуатації неповнолітніх, сприяння фізичному та моральному вихованню, всебічному особистісному розвитку та захисту дітей [407].

Зауважимо, що на території українських земель функціонували національні та етнічні організації, які здійснювали допомогу як російськoпідданам, так і іноземцям. Опікунсько-виховна діяльність етнонаціональних товариств яскраво була представлена на Півдні України – в Таврійській та Херсонській губерніях. У Сімферополі, Миколаєві, Одесі діяли караїмські та єврейські доброчинні організації, що ставили за мету допомогати дітям з бідних родин та сиротам [342]. Показовим, строкатим в плані представлення різних типів закладів і товариств опіки над дітьми, містом була Одеса де існувало декілька етноконфісійних товариств: Італійське товариство; Швейцарське доброчинне товариство; товариства допомоги бідним євреям м. Одеси метою яких була боротьба з жебрацтвом, а також піклування про бідних і безпритульних єврейських дітей [562, с. 3]. Єврейські організації «Талмуд-Тора» існували в багатьох українських губерніях та містах, зокрема в Білій Церкві Київської губернії, Одесі, Миколаєві, Кременчуку, Бердичеві поступово було відкрито цілу низку єврейських сирітських домів [563, с. 11].

Отже, діти-сироти на початку ХХ ст. були об'єктом піклування станових товариств, етнонаціональних доброчинних товариств, які мала тимчасовий або постійний характер та мала спрямовану опікунсько-виховну діяльність.

Громадські організації, як і земства, були відносно новим явищем у суспільному житті Російської імперії того часу. Більша їх частина з'явилася внаслідок демократичних трансформацій, що відбувалися у державі. Тому у своїй діяльності члени громадських організацій, як і земці, у опікунсько-виховній діяльності

використовували прогресивні форми виховання (*ігри, бесіди, що передбачали активну участь вихованців, святкові заходи*) та принципи (*індивідуальний підхід, позастанове виховання, урахування вікових особливостей*) роботи, які сприяли всебічному особистісному розвитку дітей. Слід зазначити, що релігійно-моральне виховання дітей-сиріт, яке було пріоритетним для церковних закладів, не завжди входило до сфери діяльності громадських організацій [51, с. 13].

Загалом, в Російській Імперії до 1913 р. налічувалося більше 900 виховних будинків і притулків закритого типу. Майже 80 % їх вихованців належали до категорії сиріт і напівсиріт, інші формально мали батьків, але по суті були безпритульними або ж походили з родин, які не могли забезпечити для них засоби до існування [526, с. 71].

У контексті досліджуваної проблематики, цікавим є той факт, що у притулках на початку ХХ століття працювало багато випускниць Київського Фребелівського педагогічного Інституту (1907 – 1920 рр.), головною метою якого була підготовка вихователів дошкільних закладів, учителів, педпрацівників позашкільних установ на засадах «нового» виховання. Особлива увага надавалася психолого-педагогічній (теоретичній і практичній) підготовці майбутніх вихователів [199].

Професійно-педагогічна підготовка педагогічних кадрів акумулювалась у двох блоках: «Основні предмети» та «Спеціальний відділ», та відрізнялась оригінальністю, ґрунтовністю, глибиною авторських підходів до викладання педагогічних дисциплін, характеризувалася багатопредметністю відповідно до трьох відділень – дошкільного, шкільного позашкільного. Сутність підготовки полягала в єдності та практиці. Практичні заняття і педпрактика відбувалися в навчально-допоміжних закладах педагогічного об'єднання Інституту: педагогічній амбулаторії і «Школі нянь»; дитячому притулку, народному та платних дитячих садках і початковій змішаній школі; безплатній школі для православних дівчаток (із пансіоном), лабораторії експериментальної психології, літніх майданчиках для дитячих ігор, осередках для дітей військових, бібліотеці для слухачок Інституту, педагогічному музеї [199, с. 202].

Про педагогічну практику як невід'ємний і органічний компонент психолого-педагогічної підготовки свідчить той факт, що навіть у період евакуації Фребелівського педінституту до м. Саратова (з 2 листопада 1915 р.) практичні заняття

організовувалися у навчально-допоміжних установах на базі саратовських дитячих притулків – Гуткова і Єгорових (дитячий садок і школа). Теоретичні психолого-педагогічні курси в цей період продовжували читати В. Зеньківський («Педагогічна психологія», «Душа дитини») та С. Русова («Теорія педагогіки», «Дошкільне виховання») [79, с. 176–181].

Очевидно, що випускниці Інституту мали не тільки ґрунтовні знання а й сформовані професійні педагогічні компетентності для роботи в опікунсько-виховних закладах. А відтак випускниці Інституту, які працювали у дитячих притулках, виховних будинках, сиротинцях впроваджували «нові» на той час форми виховної роботи, які ґрунтувались на ідеях дитиноцентризму. За період свого функціонування (1907–1920 рр.) інститут *став осередком науково-педагогічних розробок з педагогічної практики, експериментальним майданчиком для впровадження нових освітніх технологій* (як вітчизняних, так і зарубіжних), центром реалізації методики «вільного виховання» [638].

Дослідниця Л. Бережна [51] зауважує, що педагоги, які працювали в опікунсько-виховних закладах для дітей-сиріт на поч. ХХ ст, здебільшого керувалися відповідними *методичними положеннями* щодо роботи з цією категорією вихованців, створювали сприятливі умови для їхнього соціального розвитку.

Соціальний розвиток дітей-сиріт в опікунсько-виховних закладах передбачав: засвоєння норм поведінки, чинних у суспільстві та оснований на засадах християнської моралі; *формування особистісних якостей*, що відповідали вимогам тогочасного життя працелюбності, підприємливості, чесності, відповідальності, поваги до власності, релігійності; оволодіння загальними і професійними знаннями та вміннями використовувати їх на практиці. Педагоги впроваджували ідеї гуманістичного виховання, *відповідно дитина-сирота поставала як суб'єкт власного становлення*, що потребує свободи для розвитку нахилів і задатків, але здебільшого з метою набуття вихованцями трудових навичок, становлення професійних якостей. Нові альтернативні підходи до проблем виховання відрізнялися поглибленням інтересу до дитини, її особистісного зростання, *створенням умов для свободи і саморозвитку, що співзвучно з основними завданнями виховання дітей-сиріт* у

контексті особистісної парадигми. Важлива роль представниками гуманістичних теорій відводилася забезпеченню свободи для кожної особистості, що передбачало створення для дитини можливості задовольняти свої інтереси та потреби в спілкуванні, самоствердженні, творчій діяльності. Рівночасно, свобода для дитини не виключала необхідності формування вміння співвідносити свої потреби з потребами інших людей.

Резюмуючи вищезначене, можемо стверджувати, що педагогічний процес в опікунсько-виховних інституціях, базувався на дитиноцентричних ідеях «нового виховання», хоча і мав ідеологічне нашарування, основу опіки та виховання сиріт другої половини ХІХ – 20-ті рр. ХХ складала православна доктрина [288, с. 324].

1917 – 1919 рр. характеризуються інтенсивними змінами соціально-політичного устрою, було створено Тимчасовий Російський Уряд, Українську Центральну раду, Українську Народну Республіку, Українську державу Гетьмана Скоропадського, Директорію та Українську Соціалістичну Радянську Республіку.

Цікавим в контексті нашого дослідження є період державної незалежності в Україні. Період Української Народної Республіки був нетривалим за часом, проте плідним у сфері українізації усіх сфер освіти, від дошкільної до освіти дорослих. Протягом визвольних змагаль в Україні один за одним змінювалися три уряди: Центральної Ради (17.03.1917 р. – 28.04.1918 р.), Гетьманщини (29.04.1918 р. – 14.12.1918), Директорії (26.12.1918 р. – 2.02.1919). У цей період ідеї « нової національної школи » характеризувалися не лише українським спрямуванням навчального процесу, але й розширенням її завдань у напрямі виховання підростаючого покоління. Навчання визнавалося засобом виховання, поряд з мистецтвом, релігією, мораллю, фізичним та громадянським вихованням. Важливим засобом морального виховання вважалася релігія. Цінності християнства мали допомогти підростаючому поколінню розрізняти добро і зло, спонукати до доброчинства. Велика увага зверталася на всебічний розвиток особистості.

Уряди УНР опікувалися також безпритульними дітьми. Зокрема, у Міністерстві Народної освіти працював Відділ дитячих притулків, який курував роботу закладів для дітей, позбавлених батьківської опіки (І. Огієнко) [541; 546]. Провідною ідеєю

діяльності таких опікунських закладів були «пробудження, розвиток і зміцнення житерадісності і самодіяльності». Вони працювали у напрямі патріотично-національного виховання. До прикладу, влітку 1918 р. всі діти-сироти Південної Волині проживали у 8 невеликих притулках. У кожному з них виховувалось 20 дітей (що очевидно більш сприяло індивідуальному особистісному розвитку дітей). Самі ж притулки розташовувалися на окраїні м. Кременець, недалеко один від одного. Робота з вихованцями проводилась шляхом організації чергувань, шкільного навчання, роботи в майстернях (швальна, шевська, гончарна, кошечна, стельмашня), занять у клубах та організації дитячих зібрань. Наймолодші вихованці відвідували дитячий садок. Чергування були, як правило, тижневими. Великого значення надавалося інтелектуальному, моральному та трудовому вихованню [523, с. 348–349].

Особливої уваги заслуговує організація *дитячого самоврядування*, яка готувала дітей до виконання громадських обов'язків у майбутньому. Основними завданнями та змістом дошкільнят у притулках були: «індивідуальне виховання: утворити умови, *при котрих могли б вільно виявитися душі і вдача дитини*; фізичне виховання і розвиток: рухавки, вправи для розвитку зовнішнього почуття; естетичне виховання: музика, співи, кольорові комбінації; знайомство з головними явищами нашого життя: спостереження, екскурсії, догляд за домовими звірями, читання, розказування, розглядання малюнків, бесіди» [235, арк. 42]. Відтак, виховання дітей-сиріт у вищезначених інституціях сприяло їх всебічному особистісному розвитку, індивідуальності.

На західноукраїнських землях у період (1900 – 1919) більшість опікунсько-виховних закладів для дітей-українців створювалися під егідою громадських організацій та Греко-Католицької Церкви. Так у 1901 р. було засновано товариство «Руська захоронка», яке на 1913 р. об'єднувало 250 членів та утримувало чотири захоронки [468, с. 4–14]. У 1915 р. було створено Український Комітет допомоги вдовам і сиротам, покликаний для допомоги всім тим, хто внаслідок війни втратив засоби до існування. Багато дітей-сиріт перебували у важкій депресії, тому жінки, котрі працювали в притулках були змушені місяцями, а той роками займатись з ними,

щоб на їх обличчях, хоча б на мить з'явилась посмішка [775; 660, с. 178–180; 297; 488].

Найбільш відомим стало Українське крайове товариство опіки дітей, («Української захоронки»), засноване у Львові 1917 р. під патронатом митрополита А. Шептицького, В. Децикевичем та о. Т. Войнаровським. Товариство мало 20 філій і 4 секції: опіки над молоддю, видавничу, бібліотечну й Українську Порадню Матерів, утримувало амбулаторії, здобувало фонди на влаштування вакаційних та відпочинкових осель пластових таборів [491].

Греко-Католицька Церква на західноукраїнських землях, проводила надзвичайно плідну і широкомасштабну діяльність у галузі опіки та підтримки знедолених. Серед найпоширеніших типів виховних закладів виділялися *сирітські притулки, захисти та захоронки*.

Видатні представники духовенства, чернечі згромадження та чини надавали допомогу сиротам, убогим, перестарілим та іншим групам соціально незахищених людей. Найбільш відомими організаторами та меценатами, які допомагали львівським дітям-сиротам були український архітектор, Василь Нагірний, український медик, Сельвестр Дрімалик та митрополит Андрей Шептицький. З їхньою допомогою було відкрито низку сиротинців, які були особливо необхідні у період після Першої світової війни. У 1920-х рр. кількість притулків різко зросла у Львові.

Варто зазначити, що значна увага приділялась не тільки турботі про задоволення фізичних потреб дітей, але й їхньому вихованню, емоційному розвитку, становленню особистісних якостей. Про ті нелегкі моменти є згадки у митрополита А. Шептицького: «Діти, що їх примістили ми по сиротинцях, є часами так пригноблені трагедією їх життя, що сестри, котрі є якби матерями для дітей, мусять не раз місяцями працювати, щоб викликати усміх тих маленьких» [660, с. 178–180]. Праця митрополита не залишилася непоміченою, про свого наставника знали навіть найменші діти, котрі часто зверталися до митрополита Андрея у листах, називаючи його *Татком* [775; 660, с. 178–180; 297; 488], що свідчило про його неабиякий авторитет.

Особливого значення у цей складний час набула опікунсько-виховна діяльність сестер Василянок, Служебниць, Студиток, Йосифіток, отців Студитів, Василян, адже завдяки їх самовідданий праці у багатьох містах і селах Галичини працювали сиротинці, захисти і притулки для українських дітей [118, с. 187].

Засоби та методи морально-релігійного виховання, яке здійснювалось в опікунсько-виховних закладах під егідою УГКЦ на західно-українських теренах базувалися на засадах християнської моралі. Першочерговим виховним завданням стало формування морально досконалої особистості. Моральне виховання стало стрижневим і домінантним напрямком усього процесу національного виховання дітей, молоді та дітей-сиріт. зокрема, на основі єдино прийнятного світоглядного фундаменту виховних теорій – християнського вчення. Такий вибір духовенством обґрунтовувався його історичною традиційністю та відповідністю менталітету українського народу [491].

Слід підкреслити той факт, що поряд із домінуючим морально-релігійним вишколом у опікунсько-виховних закладах вирішувалися завдання розумового, естетичного, економічного, громадсько-державного, трудового та фізичного виховання підопічних, що в кінцевому результаті виявлялося у їх різнобічному та гармонійному розвитку. Найбільш ефективними формами морально-релігійного збагачення виступали обов'язкові релігійні практики, уроки релігії. Розумове та естетичне виховання дітей здійснювалося, насамперед, у таких організаційних формах, як *самодіяльні гуртки* [316; 491].

На західноукраїнських землях діяли також етноконфесійні товариства, які турбувалися про долю дітей-сиріт, передусім власної конфесії. Наприклад, у м. Дрогобич з ініціативи нафтового магната, мецената Якуба Файерштайна було засновано будинок для дітей-сиріт, який, крім політичного [369, с. 36], мав позитивне культурно-релігійне значення для міста., позаяк велика кількість безпритульних єврейських дітей з усього повіту отримали унікальну можливість повноцінного виховання, яке включало проживання та навчання в одному закладі. Як правило, це були діти євреїв, батьки яких померли від важкої праці у нафтовому бізнесі

«Галицької каліфорнії». Проблема сирітства в Дрогобичі та повіті на початку ХХ ст. була, однією з найболючіших, через приплив робітників в часі «нафтової лихоманки».

Фінансова криза 1905 р. серйозно збільшила кількість бідних робітників, а відтак – число голодних смертей, нещасних випадків, і, зрозуміло, дітей-сиріт у повіті. В поодиноких випадках ця проблема розв'язувалась за рахунок особистого опікунства або «захоронок», про що ми згадували вище, однак можливості були обмежені та слабо фінансувались державою. У період з 1911–1912 рр. Я. Файєрштайн почав організовувати Товариство, що мало безпосередньо займалося підтримкою єврейських сиріт та заклав будівництво сиротинця, яке отримало назву «Towarzystwo ku wspieraniu wychowankow zakladu sierot zidowskich w Drohobyczu» [369, с. 46].

16 серпні 1913 р. було заселено перших 30 сиріт з метою комплексного утримання, навчання та виховання. Переважно це були діти з Дрогобича, Меденич, Губич, Борислава, Тустанович та Східниці. Це був перший набір, але кількість очевидно зростала. До фінансування будівництва також долучились й представники польської знаті. 18 січні 1914 р. відбулася урочиста посвята єврейського сиротинцю. [369, с. 48]. Сьогодні у будинку функціонує Інститут психології, педагогіки та соціальної роботи Дрогобицького державного університету імені Івана Франка.

У контексті нашого дослідження привертає увагу практика опіки та виховання дітей-сиріт на Закарпатті. На поч. ХХ ст. в регіоні було створено мережу державних дитячих притулків, дитячих поселень, сиротинців та інших форм суспільного виховання дітей-сиріт, а також дітей, з особливими потребами. В Закарпатті першої половини ХХ ст. було закріплене пріоритетне право дитини на виховання в сім'ї. Так, за австро-угорського періоду Закарпаття, у Законі VIII (1901 р.), § 2 зазначено, що: в державних дитячих притулках можуть перебувати лише діти хворі, слаборозвинені, а також такі, які потребують особливого догляду та медичного обслуговування; інші – влаштовуються поза такими закладами, тобто в сімейні дитячі поселення. Згідно із Законом ХХІ «Про соціальний захист дітей, які досягли 7-річного віку» (1901 р.), суб'єктами якого виступають діти, яким виповнилося 7 років і які не можуть бути поміщені до муніципальних чи приватних дитячих притулків, або до інших благодійних установ та організацій, то до досягнення ними 15-річного віку вони

можуть проживати в дитячих будинках або в надійних опікунів, у першу чергу – фермерів та ремісників [844, с. 47–50].

Виховання дітей у притулках здійснювалося виключно на основі сімейних цінностей. Для Австро-Угорщини перебування дитини в дитячому притулку розглядалося скоріше як виняток, аніж правило. Тому державними органами опіки і піклування, згідно вищезгаданих законів VIII та XXI, першочерговим було влаштування занедбаних/покинутих дітей у сімейні форми виховання [844].

Головне завдання створення сімейних дитячих поселень (в яких державним дитячим притулком здійснювалась опіка не менше 30-ти дітей) – повна інтеграція вихованців не тільки до прийомної сім'ї, але й до громади, в якій вихованець проживав би після закінчення терміну дії Закону XXI (1901). Переважну більшість вихованців з дитячих притулків передавали в сім'ї господарів-фермерів, в окремих випадках – у сім'ї ремісників, щоб у процесі виховання прийомна сім'я могла забезпечити й отримання ними певних професійних навичок. Прийомна сім'я одержувала державну допомогу, яка була майже символічною, адже угорська влада вважала, що, беручи на виховання дитину, прийомна сім'я повинна керуватися любов'ю до неї, бажанням підтримати дитину, а не жити за рахунок коштів, які виділяються на її утримання [844].

На Закарпатті (1904 – 1916) було організовано 16 регіональних державних дитячих притулків та інтернатів. На педагогів, які працювали в закладах інтернатного типу, покладалися освітні, виховні та, частково, управлінські функції в закладах інтернатного типу, однак спеціалізована підготовка кадрів до роботи в інтернатних закладах не здійснювалася. В австро-угорський період у регіоні педагогічний персонал інтернатного закладу складали *переважно вчителі початкової школи* [844, с. 144].

У парадигмі виховання дітей-сиріт поч. XX ст. на етнічних українських землях почали поступово домінувати *соцієтальні підходи до особистості дитини-сироти*, замінюючи теологічні, а індивідуальна доля розглядалась не в контексті вічності, а в контексті видимих потреб і проблем суспільства, його життєдіяльності, норм і цінностей. Усе це висувало певні принципи ідентифікації соціально необхідної

поведінки вихованця-сироти, пов'язаної з нормою суспільних відносин, які узгоджені з оцінкою життєвого сценарію особистості [832, с. 144].

У цей час *новаторський* реформаційний поступ робили саме приватні навчальні заклади, гнучко відгукуючись на прогресивні ідеї Заходу, реалізуючи «нові» принципи організації виховання дітей. Однак і опікунсько-виховні заклади робили поступ. Педагоги, які працювали в опікунсько-виховних закладах для дітей-сиріт створювали сприятливі умови для їхнього соціального розвитку, *формування особистісних якостей*: працелюбності, підприємливості, чесності, відповідальності, поваги до власності, релігійності; оволодіння загальними і професійними знаннями та вміннями використовувати їх на практиці. Зусилля більшості громадських організацій спрямовувалися на формування у вихованців таких якостей, які забезпечували вироблення *активної життєвої позиції особистості*, сприяли адаптації до соціального оточення, ставлення до людей з огляду на їхні чесноти. Все більше увага зверталась на особистісний, соціальний розвиток у вихованні дітей-сиріт [51, с. 13].

Однак, вище згадані підходи у практиці виховання у контексті особистісної парадигми ми розглядаємо як фрагментарні, оскільки на той час не було чітко сформованої системи виховання дітей-сиріт. Позаяк, усі опікунсько-виховні заклади мали різних фундаторів та підпорядкування, вони відрізнялися не тільки рівнем матеріального забезпечення, але й підходами у вихованні дітей-сиріт.

Резюмуючи вищевикладене, охарактеризований нами період у розвитку практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної на етнічних українських землях (1900–1919), визначаємо як час початкового впровадження та становлення дитиноцентричних ідей виховання дітей-сиріт шляхом інституційно-нормативного врегулювання, активізації педагогічного досвіду у сфері опіки та виховання дітей-сиріт.

4.2. Виховання дітей-сиріт в умовах альтернативних форм життєстрою на етнічних українських землях у міжвоєнний період (1919 – 1939)

Дослідження історії становлення системи охорони дитинства, опіки та виховання дітей-сиріт в Росії, Україні та за кордоном у середині 1920-х рр. були започатковані Л. Василевським, М. Гернет, П. Люблінським, С. Познишевим, Д. Футер. Вивченням вуличної безпритульності займалася М. Левітіна (Маро). У її працях «Работа с безпризорными. Практика новой работы в СССР» [374] «Песни безпризорного как отражение бита» (1924) [373, с. 154–163] переважно описано ситуацію з безпритульними дітьми на території колишнього СРСР. Лише частково здійснено вивчення досвіду роботи державних закладів опіки в Україні, зокрема подано результати опитувань дітей-сиріт у трудових колоніях.

Історичні аспекти опіки та виховання дітей-сиріт в Україні 20-30-х рр. висвітлено у наукових розвідках В. Виноградової-Бондаренко [127; 128], Л. Гребінь [179], Б. Кобзар [85], Л. Олянич [543; 544], О. Паращевіна [569], О. Сухомлинської [758], Н. Тріпутіна [785], В. Федяєвої [803], Л. Цибулько [831], В. Яковенко [873] та ін.

Зокрема, у дослідженнях Т. Букреєв [99], В. Виноградова-Бондаренко [127; 126, с. 77–78], Л. Олянич [543; 544, с. 80–83], О. Паращевіної [569] подано узагальнюючі характеристики дитячої безпритульності у 20-і рр. XX ст., представлено критичний аналіз переосмислення процесу подолання дитячої безпритульності 20–30-х рр. XX ст. та об'єктивне і неупереджене осмислення діяльності державних органів з ліквідації безпритульності в період голодомору 1932–1933 рр. в Україні.

Організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України (20-ті – середина 30-х років XX ст.) розкрито у дисертаційному дослідженні Л. Гребінь [179]. Серед дослідників проблеми соціально-педагогічної роботи в дитячих будинках й інших установах соціального виховання безпритульних дітей у означений нами період – А. Бондар, М. Грищенко, Ф. Корольов, Г. Прокопенко, Л. Черкашин, Г. Шевчук, Г. Ясинський та ін.

Окремі аспекти опіки та виховання дітей-сиріт на західно-українських землях досліджуваного періоду відображено у наукових розвідках низки науковців

(Т. Завгородня [228], О. Карпенко [278], О. Квас [285], І. Курляк [364], З. Нагачевська [22], О. Немержицька [523], Д. Мажец [458], М. Черепаня [844], Ю. Яким [870] та ін.).

Діяльність греко-католицької церкви та її вплив на розв'язання завдань морально-релігійного виховання молоді та дітей-сиріт зокрема, на західноукраїнських землях, розглядали Р. Волянчук [146], Л. Генік [161], Н. Дмитришина [212], І. Комар [316], І. Мицишин [491].

Вище перелічений аналіз наукових досліджень дає підстави констатувати, що більшість наукових праць автори присвячують проблемам соціального виховання дітей-сиріт означеного періоду в Радянській Україні. Питанням теорії та практики опіки та виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях 1919-1939 рр. приділена порівняно не значна увага у наукових студіях.

Перша світова війна призвела до кардинальних змін у Європі. У зв'язку з розпадом Австро-Угорської та Російської імперій багато країн здобули незалежність і розпочали створення власних систем опікунсько-виховної діяльності дітей-сиріт. Українські землі знову були розподілені між чотирма державами і розвиток соціальної опіки там відбувався по-різному [406].

На значній частині українських земель після Жовтневого перевороту відбулася різка зміна не тільки політичної й адміністративної системи України, а й корінна перебудова освітнього процесу, змісту, форм, методів та засобів навчально-виховної роботи в закладах освіти, яка розпочалася одразу після лютневої революції (1917 р.) [182].

Жовтневий переворот, як відомо, виявився переломним моментом у розвитку доброчинності, яку більшовики засудили як «пережиток минулого», й системи соціальних служб, оскільки вони були у своїй більшості благодійними установами. Нова влада установила монополію держави в справі соціального забезпечення та виховання дітей.

Головною проблемою означеного періоду стала масова дитяча безпритульність, тому перші заходи нової влади були спрямовані на пошук шляхів її розв'язання. Турбота про безпритульних була покладена на Народний комісаріат соціального забезпечення. А перший центральний орган, який був створений в лютому 1919 р. –

Рада захисту дітей (РЗД), – яку очолив О. Луначарський. Рада координувала зусилля відомств, що входили до неї, з реалізації декретів радянської влади про безкоштовне дитяче харчування й забезпечення дітей предметами першої необхідності, а також розв'язувала питання, пов'язані з охороною дітей від експлуатації, поганого поводження, з дитячою безпритульністю. В Україні республіканську Раду, яка була створена в березні 1919 р., очолив нарком соціального забезпечення М. Зубков. Саме створення Ради захисту дітей в Україні, стало початком нового періоду у виокремленій нами періодизації [536, ст. 290].

Але в умовах громадянської війни й економічної кризи більшість положень усіх декретів залишалися на папері, а Рада захисту дітей не могла реально реалізувати поставлені перед нею завдання.

Уперше питання дитячого будинку на державному рівні було поставлене у «Декларації Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей» (1920), яка виголошувала пріоритет дитячих будинків, позаяк, ані сім'я, ані окремі особи або група осіб не в змозі успішно виконати колосальне завдання виховання і перевиховання молодого покоління так успішно й так раціонально, як усе суспільство, уся держава [786, с. 57].

Мережа опікунсько-виховних дитячих установ 20-х рр. ХХ ст. включала: установи охорони дитинства: приймальники, колектори-розподільники для нормальних дітей і неповнолітніх правопорушників, відкриті дитячі будинки, сільськогосподарські колонії для безпритульних і неповнолітніх правопорушників і дитячі будинки для неповнолітніх правопорушників; установи нормального дитинства: міські і сільські трудові школи, дитячі будинки-інтернати, денні дитячі будинки, дитячі містечка і дитячі садки; установи дефективного дитинства; установи організації комуністичного дитячого руху: дитячі клуби, бібліотеки, літні дитячі колонії, майданчики, табори, дитячі театри [832, 84 с.]. Існували також дитячі нічліжки, притулки денного перебування. До дитячих установ соціального виховання приймалися діти всіх національностей, обох статей, у віці від 4 до 15 років.

На початку 1920 р. в Радянській Україні діяло 805 дитячих будинків, де перебувало 48 614 дітей. За два роки по тому їхня кількість сягнула 17550, а

чисельність їх вихованців – 104 740 [786, с. 57]. Але в тому ж році, дитячі установи, які підпорядковувалися Наркомату соціального забезпечення переводилися у розпорядження Наркомосвіти, що засвідчило турботу держави не тільки про матеріальне забезпечення дітей-сиріт, а й про їхню *освіту та виховання*.

Таким чином, попри турботу і опіку держава мала пріоритат у вихованні дітей, а сім'я відсувалась на другий план – такою була основна ідея комуністичного світогляду стосовно родини як головного фактора виховання. Очевидно, що умови державних закладів опіки першочергово забезпечували основні фізіологічні потреби дітей та не могли повною мірою забезпечити ефективний освітньо-виховний процес, особистісне зростання дітей-сиріт, їх гармонійний розвиток, процеси індивідуалізації.

Голод 1921–1922 рр., який охопив Україну, Крим, Кавказ та Поволжя, зумовив збільшення кількості дітей-сиріт та безпритульних дітей. Так, до кінця 1921 р. кількість дітей-сиріт, які потребували державної допомоги, досягла в СРСР 7-8 млн., а на Україні повесні 1922 р. – 2 млн. [301, с. 14].

У роки голоду в середовищі дітей фіксувались випадки канібалізму. Наприклад, інструктор Миколаївського відділу АРА відзначав: «Людожерство серед дітей – складний результат дитячого голоду, безпритульності, правопорушень і психічних дефектів». Характерною рисою усіх безпритульних дітей було поповнення контингенту із соціально незахищених верств населення, вживання алкоголю та наркотиків, проституція, низька культура і неосвіченість, високий рівень криміногенності контингенту [99, с. 170].

Через брак державних коштів голод передовсім охопив дітей, які перебували в інтернатних закладах. Відбувалось щомісячне скорочення норм харчування. Поряд із перевантаженістю дитячих будинків була повна відсутність можливості їх розширення. Така ситуація обумовила пошук нових додаткових шляхів влаштування та утримання дітей, які потребували державної допомоги, зокрема до передачі їх *на колективний та індивідуальний патронат* [328].

Але, вочевидь, радянські лідери не мали довіри до родини як осередку виховання. Ситуація з селянськими чи міщанськими родинами здавалася їм ще більш загрозливою. Якщо в умовах голоду 1921-1923 рр. влада використовувала передачу

дітей в родини, яких визнавали правильними з ідеологічної точки зору, як засіб боротьби з безпритульністю, то у 1928 р. цю практику було суттєво обмежено [890].

В українській інтелектуальній традиції сформувалась справжня парадигма Голодомору, яка окреслює явище як геноцид – штучний голод, яким сталінська тоталітарна система вбила в радянській Україні у 1932–1933 рр. 3,9 млн. людей [911].

Дослідниця О. Паращевіна [569], аналізуючи причини зростання кількості безпритульних дітей, наголошує на апробації пропагованих більшовиками соціальних норм сексуальної свободи, емансипації жінки, залучення її до будівництва комунізму, передача виховних функцій від сім'ї – до держави, що призвели до збільшення кількості позашлюбних, покинутих дітей, які стали новим джерелом поповнення дитячої безпритульності. [569, с. 11]. Перелічені причини мали особливий вплив на збільшення саме бездоглядних дітей [99] (див. додаток Г.1.).

20 липня 1920 р. було прийнято «Схему організації соціального виховання», відповідно до якої, зокрема, повітовий підвідділ соціального виховання розподілявся на 4 секції: 1) дитячих будинків, 2) дошкільну, 3) шкільно-позашкільну і 4) охорони дитинства. У грудні 1921 р. Відділ охорони дитинства Наркомосу опублікував «Статут дитячого будинку для дітей шкільного віку», який передбачав дотримання принципу дитячого *самоврядування в дитячому будинку*, що на той час було цілковитим *новаторством* [179].

Соціальне виховання дітей здійснювали також *відкриті дитячі будинки*, що створювались в усіх губернських та великих промислових центрах з метою боротьби з безпритульністю та правопорушень, у них могли утримуватися *не більше ніж 50* дітей. Відкритий дитячий будинок розглядався як перехідний етап «між вулицею і нормальними умовами життя», адже у положенні явно помітний акцент на *педагогічній складовій змісту роботи*, адже крім їдальні, ізолятора, ванної кімнати у відкритому будинку приписувалось мати клубну кімнату, бібліотеку, майстерню для занять ремеслами, а також *висококваліфікований педагогічний персонал* [666, с. 23–24].

Починаючи з 1920 р., здійснюється перехід від дитячих будинків до організації дитячих містечок і сільськогосподарських колоній. Як правило, більшість з них розташовувалася у *сільській місцевості або в курортних містечках*, де об'єднувалися навчально-виховні, господарчі й виробничі засоби в єдине ціле, і за своєю структурою нагадували господарчо-економічні об'єднання, які в ті роки часто називали трестами [288, с. 267].

Найбільш відомими були Київське дитяче містечко ім. В. Леніна, Дитячі містечка, керовані М. Шульманом і С. Рівесом, а також Одеське дитяче містечко ім. III Інтернаціоналу. Власне сама ідея організації дитячого містечка в м. Одесі належала колишньому голові О. Шумському. У містечку існував поділ дітей на групи: перша більш чисельна – вихованці колишніх притулків; друга (діти вулиці) – діти найбільш кримінальних кварталів міста, опікою яких почала займатись держава. Окрім того, була виокремлена ще одна категорія дітей – діти загиблих червоноармійців, та загиблих під час революції громадян, діти біженців. Починаючи з вересня 1921 р., у містечку виховувалися тисяча дітей, з них: 51 % хлопчиків, 49 % дівчаток; 47 % напівсиріт, 45 % сиріт, 8 % – діти, що мали батьків [572, с. 27]. Для дітей-сиріт було створено сприятливі умови для розвитку [572, с. 27].

Розглядаючи практику виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми означеного періоду, цікавим є й досвід діяльності школи-комуни № 1 м. Одеси, яка постала на основі одного з одеських сиротинців. Приклад діяльності цієї школи був реалізований у діяльності Літнього дитячого містечка (1921 р.). У вказаному навчальному закладі було реалізовано низку надзвичайно плідних та оригінальних ідей. Наголос у роботі школи було зроблено на формуванні самодіяльних дитячих колективів, *самоврядуванні та схваленні творчої ініціативи вихованців*. Кожен вихованець у закладі мав змогу знайти заняття до душі, проявити свої здібності, поширити власні погляди та ідеї серед ровесників. Власне, ці засади діяльності школи-комуни було перенесено в умови Літнього дитячого містечка, вихованцями якого тимчасово стали комунари, діти вулиці, молодь із сиротинців та окремих шкіл. Саме тут педагогам вдалося організувати виховний процес *на засадах любові та поваги до*

дітей, гармонійного поєднання інтересів кожної особистості з колективними вимогами [288, с. 265].

Об'єктом виховання у дитмістечках виступав дитячий колектив, проте це зовсім не означало, що індивідуальний підхід до дітей відкидався, адже колектив складався з окремих особистостей. Значна увага у дитмістечка приділялась *самоврядуванню*. Можливість впливати на діяльність дитячих містечок, колегіальне прийняття рішень, безумовно, позитивно впливали на вихованців, формуючи такі риси характеру, як відповідальність за здійснений вибір, самовідповідальність за вчинені дії, вміння ставити перед собою завдання та творчо їх розв'язувати [288, с. 267].

Перебування дітей у таких закладах супроводжувалося залученням їх до продуктивної праці, трудовому вихованню дітей приділялась надзвичайна увага. Поряд з виконанням обов'язків, що спрямовувалася на самообслуговування, вихованці одночасно освоювали певну професію. Так, у Одеському дитячому містечку ім. ІІ Комінтерну працювали токарні, слюсарні, столярні, швейні, електромеханічна майстерні та лісопильня. Усі кошти від реалізації виробленої продукції йшли на забезпечення потреб дітей [512]. Діти часто влаштовували суботники і вилазки в найбільші села, де показували селянам вистави, живе кіно, святкові виступи. Це давало їм змогу проявити творчі здібності, креативність.

Саме з появою дитмістечок більшість дослідників пов'язують розвиток соціального виховання в Україні як основного напрямку освіти у 20-ті рр. ХХ ст. Вони стали не просто дослідницькими майданчиками, але й послужили праобразом для створення різноманітних форм дослідних дитячих установ.

Значною увагою уряду України до проблеми сирітства був відмічений період 1923–1924 рр. Протягом цього часу РНК та ВУЦВК було прийнято низку постанов, а саме: «Про забезпечення дітей-сиріт» від 20.04.1923 р.; «Про боротьбу з дитячою безпритульністю» від 24.03.1923 р.; «Про порядок догляду за організацією та діяльністю комісій у справах неповнолітніх» від 21.04.1924 р.; «Про поліпшення побуту дітей в установах соціального виховання Народного Комісаріату освіти» від 21.06.1924 р.; «Про боротьбу з дитячою безпритульністю» від 17.04.1924 р. За

допомогою цих нормативних актів була привернута увага урядових та громадських органів до справи боротьби з дитячою безпритульністю і сирітством [829; 830].

У 1926 р. у великих містах з'являється новий тип закладів – первісні установи Соціально-правової охорони дитинства. Їхніми вихованцями ставали діти 10 – 18 років, які в межах кожної з установ поділялися на дві групи: діти 10 – 15 років та підлітки 15 – 18 років [599, с. 11–16].

Дослідниця В. Дюшен, аналізуючи історію діяльності установ соціального виховання, зауважує, що їх суттєвим недоліком був низький рівень успішності у навчанні. Починаючи з 1926 р. розпочався процес розробки *методичного обґрунтування навчально-виховного процесу у дитячих містечках та дитячих будинках* [221, с. 9–14].

У контексті нашого дослідження інтерес представляє педагогічний досвід роботи А. Макаренка, В. Сороки-Росинського, які зробили важливий внесок в організації опіки та виховання дітей-сиріт.

У 1918 р. В. Сорока-Росинський, заснував школу-комуну імені Ф. Достоєвського (республіка «ШКІД») для важковиховуваних дітей, де реалізував свої новаторські педагогічні ідеї. Слід зазначити, що його педагогічний досвід активно пропагувався й на українських теренах з приходом більшовицької влади у 20–30-х рр. ХХ ст.

Характерний для дітей-сиріт негативізм і прагнення до свободи (більше в розумінні вседозволеності) В. Сорока-Росинський намагався долати за допомогою максимальної передачі господарювання в школі до рук дітей. Так, у «школі Достоєвського» в розпорядженні дітей (але під контролем дорослих) були навіть кухня, склад, гардероб [239]. Дітей залучали до усіх сфер діяльності, аби вони відчували себе співробітниками, рівними – не об'єктами, а *суб'єктами* виховного процесу, це сприяло розвитку відчуття «потрібності» у дітей-сиріт. Педагог, розв'язуючи проблему виховання безпритульних дітей, поряд з колективним вихованням, надавав *важливого значення індивідуальним формам роботи з дітьми-сиротами*. Вихідним принципом діяльності його школи було ставлення до дитини, як до особистості, що формується, а головними засобами – чітко організована праця, яка ніколи не застосовувалася як покарання, а також дитяче самоврядування [239; 406].

Особливо важливим є те, що у вихованні в республіці «ШКІД» надавалась дітям можливість осмислити діяльність, бачити її перспективу, будь-яке знання шкідівці цінували лише тоді, коли бачили його практичне застосування [239; 406; 832]. З іншого боку, для розвитку організованого колективу необхідно було знайти і поставити перед вихованцями спільну мету: «...спільну, для всіх зрозумілу, всіма бажану, таку, що вимагає для свого здійснення дружньої, постійної діяльності» [239, с. 104].

Окремі ідеї виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, зокрема надання сенсу діяльності, поєднання особистісного підходу з колективним вихованням, педагогу-новатору вдалося втілити у виховний процес очолюваного ним дитячого закладу.

Важливо відзначити новаторський педагогічний досвід А. Макаренка, який працював в очолювані ним протягом 1920 – 1926 рр. Ковалівській, а у 1926 – 1927 рр. Курязькій колоніях (згодом комуна ім. Ф. Дзержинського), що стали місцем кристалізації його педагогічних поглядів на проблему виховання дітей, позбавлених родинної опіки, які часто ставали правопорушниками. Трудова колонія під керівництвом А. Макаренка надавала їм шанс розпочати нове життя. Педагог зумів перетворити потенційних злочинців в організованих, свідомих і активних членів суспільства, застосувавши сторену ним *методику колективного виховання особистості*. Жоден з його вихованців, котрі прибували до нього як індивіди з девіантною поведінкою, не став у житті злочинцем. Виховна система А. Макаренка давала кінцевий результат: виховувала особистостей соціально адаптованих, оптимістичних і морально здорових. Вся система А. Макаренка була орієнтована на виховання соціально активної, творчої особистості [156; 459].

Актуальними для сучасної соціально-педагогічної роботи залишаються сформульовані А. Макаренко умови *дієвого самоврядування*, залучення вихованців у *декоративно-прикладні й спортивні гуртки, іншу дозвілєву діяльність* [462, с. 71]. *Впровадження ідей самоврядування* у виховний процес, надавало дітям можливість налагоджувати взаємодію з однолітками, реалізувати креативні ідеї, ставало простором безлічі можливостей для проживання дітьми соціально значимих ролей, які

сприяють придбання ними досвіду соціальних стосунків. На переконання педагога, виховання спроможне пробудити творчі сили дитини, її ініціативність, розвинути особистісні якості, але в межах колективу, який дисциплінує, скеровує, спонукає, сприяє.

Гуманістичне виховання особистості дитини педагог розглядав у контексті трудового виховання та виховання в колективі, вважав *колектив головним інструментом виховання на гуманістичних засадах*. При цьому, на думку педагога, колектив не «поглинає» особистість, він надає їй можливості залишатися індивідуальністю, розвивати свої творчі здібності, зберігати свою індивідуальність [459; 461].

Великого значення педагог надавав створенню доброзичливої, бадьорої, життєрадісної та спокійної атмосфери в колективі. У створенні такої атмосфери, на думку А. Макаренка, відіграє особистість педагога-вихователя, який *є для вихованців старшим товаришем, має спільні з ними інтереси, є взірцем для своїх вихованців*.

Соратниками, педагоги, які працювали в трудовій колонії з А. Макаренком, С. Пушніков, В. Терський, активно реалізовували на практиці його новаторські педагогічні ідеї та пропагували їх. Зокрема, В. Терським у 1959 і 1961 роках у СРСР та в 1962 р. в НДР були видані «Клубні заняття й ігри в практиці А.С. Макаренка», у ці ж роки вийшли друком написані спільно з О. Кель книги, наукові статті.

Відкинувши ідеологічне нашарування, переосмислення новаторського досвіду А. Макаренка у контексті особистісної парадигми виховання дозволяє підкреслити, що теоретичні основи соціально-особистісного підходу, його цінні педагогічні ідеї та продуктивні методи виховання, за умови певної адаптації можуть стати підґрунтям для розробки інноваційних технологій в умовах реформування системи інституційного догляду дітей.

У середині 20-х рр. зменшилась чисельність безпритульних дітей. У цій ситуації для розвантаження дитячих будинків і забезпечення місць для прийому нових дітей уряд накреслив низку заходів, у тому числі *направлення дітей у родини з наданням сім'ям відповідних пільг*. Однак ця система не запрацювала, оскільки виявилася *занадто бюрократизованою*. Становище ж дітей-сиріт у дитячих будинках,

кількість яких постійно скорочувалося, продовжувало погіршуватися. *Плинність педагогічних кадрів у дитячих будинках становила 35 %*. Втечі створювали ще більшу плинність вихованців [301, с. 102].

Незважаючи на організаційне, безладдя система соціального забезпечення дітей по країні поступово набувала досить чітких обрисів. До кінця 20-х р. формально існувало вже тільки три категорії дитячих будинків: *дошкільні дитячі будинки, дитячі будинки для учнів і дитячі будинки із професійним навчанням*. Існували також дитячі будинки лікувального й напівлікувального типу та дитячі будинки для інвалідів, включаючи сліпих і глухонімих [548, с. 59].

Отже, в розглянутий період формувалася досить гнучка, нестандартна система дитячих освітньо-виховних установ для дітей, що втратили батьків. Залежно від розвитку й ступеня педагогічної занедбаності, дитина направлялася саме в ту установу, що найбільше підходила для неї. Основою навчання й виховання в них була суспільно корисна праця в майстернях і продуктивна праця, що давала вихованцеві кваліфікацію й можливість реального працевлаштування в самостійному житті а також моральне та патріотичне виховання.

Основними взаємозалежними напрямками виховання в діяльності дитячих будинків були: *соціальне, суспільно-політичне, трудове, антирелігійне, фізичне, статеве*. Проте, як правило, комплексна реалізація усіх означених напрямів виховання здійснювалася тільки в показово-дослідних установах, на відміну від звичайних дитячих будинків.

Головним завданням дитячих будинків у той важкий час революційних змін, терору, утвердження диктатури, було підгодувати й підлікувати дітей, що залишилися без батьків, озлоблених, хворих, які жили тривалий час у тяжких умовах боротьби за існування.

Для системи дитячих будинків у другій половині 20-х рр. XX ст. були характерні *гуманна атмосфера, демократичне (через самоврядування) рішення всіх питань, педагоги працювали на принципах довіри й духовної близькості до вихованців*. Процес освіти й виховання відштовхувався від інтересів дитини й удосконалювався в міру розвитку вихованця, що стимулювався продуктивною працею. Продуктивна праця

була різноманітна, відповідала можливостям дітей і водночас розвивала їх. У виховному процесі дитячих будинків впроваджувались ідеї маніпулятивної педагогіки, ідеї виховання вітчизняних педологів, результати експериментальної роботи з питань вивчення дитячої особистості.

20-ті – початок 30-х років XX століття стали періодом, коли відбувалося своєрідне «культурне відродження» української нації. Зазначене стало можливим завдяки політиці «коренізації» (XII з'їзді РКП (б) (березень 1923 р.) постанова «Про коренізацію»), яка на Україні набула форми українізації. Зокрема, у наказі Наркомосу УРСР «Про мову навчання в установах соцвиху» (червень 1927 р.), йшлося, що навчання в школах має проводитися тією мовою, на якій говорять діти [626, с. 13–14]. Партійні організації України турбувалися про висування і підготовку кадрів корінної національності, запровадження в школах навчання рідною мовою, розширення видання газет, журналів та книг українською мовою [713].

Починаючи з 1933 року, почалось знищення передової української інтелігенції, а українізація освіти хоч і продовжувалася, але темпи її почали поступово зменшуватися. Комуністичною партією проводився поступовий відхід від українізації.

В умовах спроб більшовицької влади досягти максимального соціального контролю діти мали стати об'єктом комуністичного виховання. Більше того, саме формування образу радянської дитини посідало значне місце у просторі суспільно-політичної комунікації. Для кожної дитини було знайдено щабель в ієрархії радянської соціалізації. Жовтенята ставали наймолодшими учасниками політичних і мілітарних кампаній влади [165]. Наступними рівнями радянської соціалізації ставали розгалужені дитячо-підліткові організації – піонерія та комсомол. Політичний вплив на членів цих організацій ніколи не приховували, навпаки – «юного лєнінця» вважали політичним союзником, який мав впливати на інших: «Піонерський рух... рятує також тих, кого ще більше потрібно рятувати – безпритульних» [393].

Згідно з постановою ЦВК і РНК СРСР № 3/598 «Про заходи боротьби зі злочинністю серед неповнолітніх» від 7 квітня 1935 р. та секретного циркуляру Прокуратури СРСР і Верховного Суду СРСР від 20 квітня 1935 р. «Про порядок застосування вищої міри покарання до неповнолітніх», було дозволено застосування

усіх заходів кримінального покарання дітей починаючи з 12-річного віку [263]. За свідченням бувшого працівника НКВС О. Орлова (у його книзі «Таємна історія сталінських злочинів»), секретний указ про розстріл безпритульних дітей, пійманих на крадіжці державного майна та венерично хворих, був підписаний ще у 1932 р. Таким чином, до літа 1934 року в СРСР було знищено тисячі безпритульних дітей.

З кінця 30-х рр. знижується ефективність педагогічної діяльності з дітьми-сиротами в умовах інтернатних установ (однією з причин стало прийняття постанови, яка забороняла використання проєктних методів ЦК ВКП (б) від 5 вересня 1931 р., постанови РНК СРСР і ЦК ВКП (б) від 31 травня 1935 р. «Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності», відповідно до якої всі дитячі заклади для безпритульних дітей передавались із відомства Наркомосу до НКВС (у новому підпорядкуванні зазнали змін і організаційно-педагогічні засади діяльності дитячих будинків), постанова «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936). Змінився зміст виховного процесу, відбулась втрата «соціальності» виховання, повне підкорення освітньо-виховних установ ідеологічним і політичним інтересам держави.

Характерними для дитячих будинків стали: панування політизованих ідей виховання, монополізація державою функції виховання підростаючого покоління призвели до повної ізоляції дитячих будинків від громадського життя, до домінування у більшості з них авторитарних педагогічних систем. Спостерігалось значне збільшення кількості вихованців. Політичні репресії, які відбувались в країні спричинили поповнення дитячих будинків дітьми «ворогів народу». Вихованцями дитячих будинків були не лише безпритульні діти з вулиці, але й діти репресованих радянською системою, та діти, батьки яких не могли прогодувати дітей або забезпечити їм належні умови внаслідок химерних економічних експериментів більшовиків. Відтоді вся різноманітна система форм і засобів влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, була уніфікована і зведена до системи будинків дитини і дитячих будинків-інтернатів. Ця система виявилася життєпридатною і збереглася протягом усього періоду існування Радянської держави [42].

Дослідники вказують на значний ідеологічний тиск з боку держави та неоднозначно оцінюють процес виховання дітей-сиріт. Зокрема, історик А. Харченко зазначає, що більшовицька влада від самого початку розглядала сиротинці як важливий інструмент у сфері політики щодо дітей. Влада не лише не приховувала процес їх *перманентної індоктринації*, але й його необхідним елементом побудови нового суспільства. На території української республіки *діти в системі сиротинців фактично зазнавали багаторівневого тиску* [822; 28].

Л. Гребінь виокремлює (1928 – 1933 рр.), як період уніфікації системи освіти УСРР та зазначає, що у навчально-виховних закладах основою роботи став класовий підхід та політизація. Основні напрями виховання пов'язувалися із завданням побудови комуністичного суспільства, соціалістичною дисципліною тощо [179, с. 263].

Аналізуючи зазначений період, відзначимо, що з кінця 30-х рр. ХХ ст. характерними стали розбудова загальноосвітніх шкіл-інтернатів для різних категорій вихованців, позашкільних закладів та скорочення мережі дитячих будинків. Так, за період з 1930 до 1940 р. в Україні було збудовано близько 7 тисяч шкільних будинків, організовано роботу 3 тисяч дитячих дошкільних і близько 600 позашкільних закладів [874], основою навчання і виховання в яких виступала суспільно корисна праця в майстернях і виробнича праця, яка давала вихованцям кваліфікацію і можливість реального працевлаштування в самостійному житті.

Оцінюючи виховний процес дитячих будинків та особистісний розвиток дітей-сиріт, Б. Кобзар стверджує, що вихованці за час перебування в дитячих будинках означеного періоду «не навчилися насамперед жити й працювати організовано, не навчилися використати свій вільний час, діти схильні до неробства, неохоче відвідують школу, украй недбало ставляться до загальних речей, почуття товариства, солідарності розвинені мало, в той час як розвивалися жадібність, нещирість, недовірливе ставлення до інших дітей [301, с. 67].

Таким чином, практика виховання дітей-сиріт в УРСР зазнала значних змін, протягом 1931–1939 рр. Характерним стало поглиблення ізоляції дитячих будинків від громадського життя, домінування у більшості з них імперативного стилю

спілкування між педагогами та вихованцями; уніфікація системи форм і засобів влаштування дітей, які залишились без родини, що призвело до ігнорування особистісних потреб дітей, їх активності та домінування авторитарної парадигми виховання. Змінився зміст виховного процесу, відбулася втрата «соціальності» виховання, повне підкорення освітньо-виховних установ ідеологічним і політичним інтересам держави на основі постулювання виховних ідеалів комунізму, згортання процесів українізації.

Перейдемо до аналізу особливостей опіки та виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях.

У період з 1919 до 1939 р. Галичина перебувала під владою Польщі, що внесло певні зміни в розвиток опікунсько-виховної діяльності. Польська влада не переймалася соціальними проблемами українців та намагалася у будь-який спосіб пригальмувати процеси їх національного самоусвідомлення.

Всупереч складним політичним умовам, що склалися на поч. ХХ ст. у Галичині, значно пожвавилася культурно-просвітницька діяльність громадських і церковних організацій [290]. Характерним для цього періоду стає зростання кількості опікунсько-виховних закладів під керівництвом чернечих чинів УГКЦ, опіка над сиротами, медична опіка, соціально-геронтологічна робота [316, с. 12].

Мережа освітньо-виховних установ під егідою духовенства УГКЦ, зокрема чернецтва, включала: захоронки, сиротинці, початкові та фахові школи (в тому числі вчительські та захоронкарські семінарії), гімназії та ліцеї [489]. До складу дошкільної ланки, яка найбільшою мірою розв'язувала опікунсько-виховні завдання, входили заклади двох категорій: установи інтернатного типу – сиротинці та заклади неповного дня – захоронки.

Зокрема, дві захоронки і сирітський притулок діяли у Стрию, дві захоронки-захисти (для дівчат і для хлопців) – у Дрогобичі. При них функціонували вакаційна оселя і дитячий санаторій. У травні 1933 р. загальними зборами товариства «Українська захоронка» у Львові було ініційовано створення ширшої мережі дитячих дошкільних закладів та їдалень [288, с. 282].

У сиротинцях, що створювалися при монастирях УГКЦ дітям надавали притулок, харчування, забезпечували одягом, також, проводилася і навчально-виховна робота, планування якої відображали завдання різних напрямів виховання: *морально-релігійного, розумового, національного, естетичного, фізичного*.

Особливу увагу було зосереджено на морально-релігійному вихованню дітей, яке здійснювалося кваліфікованими кадрами, створювалися умови для здобуття дітьми фахової освіти, забезпечення сприятливих умов для гармонійного розвитку дитини. У зміст педагогічної діяльності було закладено національні ідеї та традиції. В умовах асиміляторської політики пануючих держав це завдання набувало надзвичайно великої ваги.

Основними методами виховання стали особистий приклад наставників, привчання до дисципліни через дотримання розпорядку дня, заохочення до навчання. Важливі опікунсько-виховні функції в сирітських захистах виконували тематичні вечори, святкування релігійних свят та іменин покровителів, на яких вихованці виступали із самодіяльними номерами релігійного й патріотичного спрямування, лекції, присвячені народним традиціям, історії краю, доступні розумінню вихованців [13, с. 196–197; 802].

Поряд із домінуванням морально-релігійного вишколу розв'язувалися завдання розумового, естетичного, економічного, громадсько-державного, трудового та фізичного виховання підопічних, що в кінцевому результаті виявилось у їх різнобічному та гармонійному особистісному розвитку. Робота вихователів будувалася на принципах *культуровідповідності, народності, патріотизму*. Засобами виховання у сиротинцях під керівництвом монахинь УГКЦ виступали *церковні звичаї та обряди, фольклор, національні традиції, різноманітні життєві ситуації*. У кожному опікунському закладі створювалися бібліотеки та читальні, які існували за кошти релігійних згромаджень УГКЦ [316, с. 14].

В опікунських установах чернечих згромаджень перебували різні діти-сироти. Це – *природні сироти* та напівсироти, соціальні сироти (діти, що стали такими при живих батьках, внаслідок їх розлучення, зникнення, ув'язнення або моральної деградації) і *психологічні сироти* (педагогічно занедбані діти, позбавлені належної опіки внаслідок

небажання батьків займатися їх вихованням). З усіх названих груп сиріт найбільший відсоток складали природні та соціальні сироти, що було зумовлене наслідками війни [491, с. 9].

На території Львівської єпархії у 1931 р. діяло 18 захистів (сиротинців), з них лише один утримувався світськими особами, а решта – духовними [385, с. 2]. Статистика Згромадження сестер-служебниць у другій половині 1930-х рр. показує, що черниці при своїх монастирях провадили 76 захоронок, які відвідувало 4215 дітей [101, с. 153]. Згідно з каталогом Згромадження за 1938 р., Сестри Служебниці Провінції Співстраждання Матері Божої провадили 15 сирітських захистів, мавши на своїй повній опіці 380 дітей-сиріт. Крім того сестри вели 4 інтернати для дівчат. Сиротам надавали всі ті послуги, що й у захоронках, долучаючи щоденну дбайливість про їх *фізичне і духовне, та культурне виховання*, проявляючи передусім цій категорії дітей «прихильне серце». Крім того сестри вели 4 інтернати для дівчат.

Основними ідеями виховання були *служба Богові й Україні*, матеріальна та моральна допомога немічним, убогим, перестарілим тощо. Сповідь, бесіди, проповіді, розважання, іспит совісті, а також деякі релігійні практики були особливо ефективними шляхами впливу на свідомість, волю, почуття і поведінку дітей задля реалізації певної виховної мети, та виступали *методами морального виховання* [316].

Незважаючи на пріоритетність морального виховання, педагогічний процес у опікунсько-виховних закладах *носив світський характер*, зокрема реалізовувалися такі принципи морально-релігійного виховання: *гуманізації, демократизації, народності, природовідповідності, опори на позитивне, культуровідповідності, індивідуалізації, єдності вимог різних виховних інституцій* [491, с. 12].

Особливо важливим є той факт, що значна увага духовенства надавалася вимогам до *професійних якостей педагога*, а також перших вихователів дитини – батьків чи опікунів, виховання розглядалось як обов'язок виконання своїх особливих специфічних функцій.

Церква виступала ініціатором співпраці чернечих згромаджень і світських товариств та надавала матеріальну допомогу організаціям «Українська Захоронка», «Рідна школа», «Товариство Вакаційних Осель» для створення освітньо-виховних

установ, підтримувала їх функціонування, вирішувала проблему забезпечення цих закладів кваліфікованими кадрами [316].

Для нашого дослідження варто зазначити, що особливе значення надавалось *фаховій підготовці*, у своїй діяльності сестри використовували *інноваційні* на той час розробки як вітчизняної, так і зарубіжної педагогічної теорії і практики (В. Ферстера, Ф. Фребеля і М. Монтесорі). Спеціальна професійна підготовка до опікунсько-виховної діяльності, яку проходили черниці УГКЦ включала набуття ними спеціальних знань, вмінь та навичок на педагогічних і медичних курсах, семінарах. Зокрема, першоджерелом у педагогічній підготовці греко-католицького чернецтва була методика отців Єзуїтів, яка вирізнялася ретельним підбором принципів, методів, а також мала елементи класно-урочної системи. Друга форма – навчання педагогічні курси, які велися за методикою німецького педагога Ф. Фребеля [316; 491].

Використовуючи основні елементи цих методик та наповнивши їх національним змістом з урахуванням особливостей регіону, представники релігійних організацій УГКЦ створили власну самобутню виховну систему, притаманну вітчизняній практиці. Підготовці кваліфікованих кадрів з числа монахинь велику увагу приділяли керівники монастирів та митрополит А. Шептицький [489]. Вони сприяли навчальним поїздкам черниць на курси за кордон, організовували семінари та тренінги з питань педагогіки, психології, медицини в містах Галичини.

Важливе місце у навчальному плані займали уроки із вивчення методик О. Декролі та М. Монтесорі. Педагогічні семінари сприяли підготовці фахівців із числа черниць для роботи в освітньо-виховних закладах різних типів [316, с. 15].

На особливу увагу заслуговує громадська і педагогічна діяльність Ю. Дзеровича, Будучи одним з активних членів товариства «Рідна школа», Ю. Дзерович долучився до відкриття інтернатів (бурс) для сільської молоді, щоб уможливити її навчання в середніх школах. У 1921 р. був серед ініціаторів відновлення роботи інтернату під назвою «Бурсовий кружок імені кардинала С. Сембратовича Українського педагогічного товариства» [381, арк. 10], а у 30-х роках – головою правління цієї установи. Бурси, на думку Ю. Дзерович, – це школи громадського та суспільного життя. а за існування відповідних умов вони стають «осередками для виховання

добрих людей», виробляють уміння пристосовуватися до оточення і співжиття з іншими [207, с. 64].

Широка мережа сиротинців діяла на Волині. Зокрема у Луцьку було засновано сиротинець «Терезінок», який діяв в 1920–1930-х рр. Ініціатором появи такого необхідного у всі часи закладу для міста було Згромадження Сестер Бенедиктинок Місінерок, яке постало з ініціативи його засновниці матері Ядвіги Юзефи Кулеші. У сиротинці були створенні сприятливі умови для виховання дітей-сиріт: такі приміщення, як театральний зал, велика каплиця, початкова та середня школи, бурса, кухня, пекарня, лазня та пральня. Слід звернути увагу, що Ядвіга Кулеша дбала про майбутнє сиріт, діти отримували не тільки пристойну освіту та виховання, але й професію. З часом в Луцьку вона відкрила швейне училище [101].

Для повноти аналізу задекларованої у дослідженні проблеми вважаємо доцільним відзначити діяльність об'єднань та товариств релігійного спрямування. Зокрема, зацікавленість представляє добродійна та харитативна секції Марійських Дружин, до завдань яких входили розміщення сиріт у притулках, підтримка убогої шкільної молоді, сиріт, створення «порадень матерів», шпиталів, притулків, садочків, ясел, бурси, фахових майстерень, надання лікарської та грошової допомоги.

Свою специфічну і розгалужену організаційну структуру мала Католицька Акція. Товариство діяло на основі злагодженої співпраці різноманітних «апостольств». Серед них слід відзначити вступне, апостольство духовного милосердя, групи харитативної діяльності, філантропічної допомоги та ін [491].

Харитативна праця товариств включала акції благодійництва, жертвності та милосердя, надання матеріальної та моральної підтримки, турбота про соціально скривджених, в'язнів, хворих, сиріт, перестарілих були характерними ознаками діяльності релігійних організацій. У результаті праці об'єднань та товариств релігійного спрямування утвердився престиж меценатської і філантропічної діяльності, *альтруїзму* серед населення краю.

Розглянемо систему опікунсько-виховної роботи в закладах інтернатного типу на Закарпатті. Приєднання закарпатських земель до Чехословаччини (1919 р.) на території Підкарпатської Русі сприяло розгортанню опікунсько-виховної практики на

Закарпатті. Започатковано роботу нових адміністративних підрозділів (шкільний реферат та реферат соціальної опіки, у відання яких переходить діяльність інтернатних закладів). Оновлюється нормативно-правова база соціального захисту дітей-сиріт («Про захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1921 р.), «Про всиновлення» (1928 р.), «Про державний захист дітей-сиріт та дітей, народжених поза шлюбом» (1930 р.) збільшується кількість структурних підрозділів Мукачівського державного дитячого притулку до 24 дитячих будинків, які включають дитячі притулки, дитячі поселення, спеціалізовані будинки інтернатного типу й приватний дитячий будинок сімейного типу. Зміст освіти та виховання у всіх інтернатних закладах, незалежно від спеціалізації та форми власності, передбачав обов'язкову початкову освіту, а також трудову підготовку [844].

Підвищується увага до професіоналізації педагогів опікунсько-виховних закладів, урядом Чехословаччини започатковано процедуру переатестації вчителів, наслідком якої було складання кваліфікаційних іспитів, що дозволяло отримати диплом, який надавав право працювати на посаді вчителя-вихователя в державному дитячому притулку та його структурних підрозділах. Створено друковані видання «Вісник для окружних інспекторів державних дитячих будинків» (1918 р.), «Урядовий вісник» (1920 р) та «Учитель» (1920 р.), які стали джерелом інформування з питань опікунсько-виховної діяльності, організації діяльності державних дитячих будинків, притулків, дитячих поселень, сімейних дитячих будинків, а також полем для наукових розвідок та педагогічних досліджень закарпатських педагогів-практиків (М. Добей, В. Довгун, І. Зейкань, А. Мешко, П. Світлик, А. Чекан та ін.). Закарпатські педагоги проходили стажування у кращих закладах інтернатного типу на території тогочасної Угорщини і Чехії, а також були активними учасниками наукових конференцій та з'їздів [844, с. 184].

Порівнюючи ретродосвід виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях та в УРСР, слід відзначити, більш виражену його індивідуальну спрямованість, пріоритетність національного та морально-релігійного виховання, активну реалізацію дитиноцентричних ідей виховання, професійну підготовку фахівців, які здійснювали опікунсько-виховну діяльність. Відтак, означений період характеризується суттєвими

відмінностям у підходах до опіки та виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях та в радянській Україні. Спільним до середини 30-х рр.. XX ст. залишалося домінування у вихованні дітей-сиріт ідей педології.

Табл. 4.1. Виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях та в УСРР

Виховання дітей-сиріт	Західноукраїнські землі 1919–1939	Радянська Україна 1919–1931	Радянська Україна 1931–1939
Зміст виховання	національні ідеї, християнське вчення, служба Богові й Україні, дитиноцентричні ідеї виховання, результати експериментальної роботи з питань вивчення дитячої особистості.	виховання дітей «з новим революційним мисленням», виховання соціальності, соціальних інстинктів і навичок, ідеали трудового виховання, розвиток соціальної активності дитини, організація соціального життя, дитино центричні ідеї крізь призму колективного виховання, нівелюванням ролі церкви в розв'язанні проблем моралі та виховання, політика українізації у закладах соцвиху	ідеї комунізму, орієнтація на соціальне та державне замовлення, на колективістський підхід, нівелювання індивідуальних потреб окремої особистості, ідеї атеїзму
Пріоритетні напрями	Моральне-релігійне, світське, національне фізичне духовне, культурне, трудове, фізичне	Соціальне виховання, трудове, суспільно-політичне, антирелігійне, національне, фізичне, статеве	Комуністичне, трудове, ідеологічне, суспільно-політичне, патріотичне, антирелігійне, фізичне
Мета виховання	Виховання всебічно розвиненого активного діяча для суспільного добра, борця за волю України та будівника її політичного й культурного життя	Виховати громадянина, який здатний задовільняти суспільні потреби, прагнення радянського народу, цілі і завдання революції, боротьби	Виховати «будівника комунізму» соціально дисциплінованого члена суспільства
Принципи виховання	гуманізації, демократизації, народності, патріотизму природовідповідності, опори на позитивне, культуровідповідності, індивідуалізації, єдності вимог різних виховних інституцій, альтруїзм	гуманізації, взаємозв'язок усіх соціальних інститутів, зв'язок з промисловими підприємствами, сім'єю, громадськістю, пріоритет інституційного виховання над сімейним, урахування особливостей перебігу процесів соціалізації та індивідуалізації особистості	принципи колективного та комуністичного виховання, атеїзму
Засоби виховання	церковні звичаї та обряди, фольклор, національні традиції, художня самодіяльність, праця, гра, різноманітні життєві ситуації, довірливі бесіди, навчання ремесел, спорт	колективні збори загонів, ради командирів, елементи воєнізованої гри, робота в майстернях, художня самодіяльність, вистави, живе кіно, святкові виступи	збори командирів, лінійки, декоративно-прикладні і спортивні гуртки, воєнізовані ігри, політико-виховна робота, праця
Методи виховання	Сповідь, бесіди, проповіді, розважання, іспит совісті, релігійні практики	формуванні самодіяльних дитячих колективів, самоврядування, схвалення творчої ініціативи	уніфікація форм та методів виховання дітей-сиріт, втрата

		вихованців_проектні методи, дитяча праця, що сприяє вихованню в дітей трудової дисципліни, заохочення та покарання	«соціальності» виховання, його політизація на основі постулювання виховних ідеалів комунізму; колектив як головний інструмент виховання,
<i>Методики</i>	методика отців Єзуїтів О. Декролі, М. Монтессорі, Ф. Фребеля	маніпулятивна педагогіка, проектні методи, ідеї виховання вітчизняних педагогів С. Русова, Г. Іваниця, О. Залужний, А. Макаренко, О. Попов, І. Соколянський, Я. Чепіга	А. Макаренко
Система опікунсько-виховних закладів	захоронки, інтернати, сиротинці, притулки товариства опіки, бурси	установи охорони дитинства: приймальники, колектори - розподільники для нормальних дітей і неповнолітніх правопорушників, відкриті дитячі будинки, сільськогосподарські колонії для безпритульних і неповнолітніх правопорушників і дитячі будинки для неповнолітніх правопорушників; установи нормального дитинства: міські і сільські трудові школи, дитячі будинки-інтернати, денні дитячі будинки, дитячі містечка і дитячі сади; дитячі нічліжки, притулки денного перебування; установи дефективного дитинства: основні і допоміжні дитячі будинки для розумово-відсталих, сліпих і глухонімих дітей; установи організації комуністичного дитячого руху: дитячі клуби, бібліотеки, літні дитячі колонії, майданчики, табори, дитячі театри. дитячі нічліжки, притулки денного перебування.	будинки дитини, дитячі будинки-інтернати, колонії
Підготовка спеціальних педагогічних кадрів	спеціальна підготовка до роботи у опікунсько-виховних закладах, кваліфікаційні іспити, набуття спеціальних знань, вмінь та навичок на семінарах з питань педагогіки, психології, педології, медицини	педагогічні знання, педологія	ідеологічна складова, здатність до політико-виховної роботи, педагогічні знання

Укладено автором на основі джерел [13; 42; 101; 165; 207; 221; 288; 290; 316; 385; 393; 462; 491; 548; 512; 572; 599; 666; 786; 844; 874;]

Порівняльний аналіз виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях та в Радянській Україні (таблиці 2.1.) дає підстави констатувати нерівномірність педагогічної уваги до проблем виховання та особистісного розвитку дітей-сиріт, дисперсивність виховного ідеалу освітньої політики у різних українських землях.

4.3. Виховання та опіка дітей-сиріт на теренах України (1939–1956)

Друга світова війна, спричинила різке збільшення кількості сиріт у всьому світі. Загострилась проблема сирітства і в Україні. Зростання кількості дітей-сиріт пояснюється й масовими репресіями на західноукраїнських землях, що у 1939 р. були приєднанні до СРСР.

Із початку воєнних дій на фронтах Другої Світової війни та під час німецько-фашистської окупації українських земель багато педагогів і учнів старших класів шкіл-інтернатів пішли на фронт. Приміщення закладів соціального виховання дітей були частково або повністю зруйновані, матеріальна база – майже зовсім знищена. Перед державними й суспільними установами особливо гостро постала проблема соціального захисту та забезпечення дітей-сиріт, безпритульних і бездоглядних дітей, кількість яких невпинно зростала. З цією метою в сільській місцевості організовували *ініціативні дитячі будинки*, які фінансувалися за рахунок колгоспів. Для дітей-сиріт виділяли приміщення у клубах, хатах-читальнях, де постійно чергували вчителі та старшокласники, здійснювалися заходи з організації харчування, придбання одягу, обов'язкового медико-профілактичного обслуговування тощо. Основним завданням, було у першу чергу задовільнити основні фізичні потреби дітей та потреби у безпеці, захистити їх від лихоліть війни. Слід зазначити, що тогочас не велося чіткої статистики, що до кількості дітей-сиріт, безпритульних. Під впливом військових дій, бомбардувань, голоду та смерті та інших психотравмувальних чинників у дітей розвивались психосоматичні розлади. Сьогодні дослідники говорять про певний тип особистості дітей того періоду – «дитина війни».

Окремі аспекти проблеми виховання дітей-сиріт означеного періоду висвітлені у працях Л. Артемової., А. Бондар, В. Белякої, В. Покася, Н. Красножан, Л. Цибулько,

С. Черних, Л. Штефан та ін. Викремлений нами період більшість дослідників позначає в історії як період «бездітної педагогіки».

Усі діти-сироти зазначеного періоду були проголошені «державними». чіткі дії уряду швидко розподілили їх по закладах державного виховання. Історики наголошують на врахуванні *ідеологічного чинника* – згуртованість тодішнього суспільства, коли війна розглядалася як спільна проблема, і для подолання її наслідків було докладено всіх зусиль. У країнах колишнього Радянського Союзу в перші роки війни сотні дитячих будинків були перевезені з прифронтових районів у тиллові регіони.

У вересні 1942 р. була прийнята постанова РНК СРСР «Про влаштування дітей, що залишилися без батьків», згідно з якою передбачалося відкриття навчальних закладів інтернатного типу. А також державним установам, партійним, профспілковим і комсомольським організаціям доручалося проявити турботу про дітей-сиріт. Громадські активісти знімали дітей з поїздів і через приймальники-розподільники влаштовували у дитячі будинки, а підлітків – учнями на виробництво. На кінець 1942 року, – кількість дитячих будинків у країні досягла 3,4 тис., кількість вихованців у них – 366 тис. [265, с. 558].

У роки німецько-радянської війни збіг основної ідейної й психологічної установки дітей і дорослих «усе для перемоги», як це не парадоксально, з одного боку послабило стан відчуженості вихованців інтернатних установ від суспільства, навколишніх дорослих і дітей, їхніх головних цінностей. Але, з іншого боку, – посилило прагматичну спрямованість виховання, дітей використовували як «робочу силу». У той час зароджуються нові напрями соціально-виховної роботи з підготовки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, до самостійного життя, а саме: влаштування дітей до сімей (у *формах піклування чи патронату*); створення у дитячих будинках навчально-виробничих майстерень, що давало вихованцям можливість опанувати професійні навички й отримати особистісний досвід продуктивної праці для подальшого професійного самовизначення;

Виникли нові напрями опіки та виховання дітей-сиріт, крім влаштування їх до сімей (опіка, усиновлення та патронат), відбувалась передача функцій опіки

державним установам, партійним, профспілковим і комсомольським організаціям. Проте дитячі будинки залишалися пріоритетною формою підготовки дітей-сиріт до суспільної асиміляції та адаптації [548].

У той час важка праця дітей у колгоспах, психотравмувальні події як наслідок воєнних дій, спричиняли проблеми у психічному та фізичному здоров'ї дітей, навчально-виховному процесу, приділялась незначна увага. Крім того, перевантаженість дитячих будинків, незадоволеність потреби особистісного простору, авторитарний стиль виховання, «жорсткі методи виховання» ще більше ускладнювали процеси індивідуалізації особистості дитини

Постанова РНК СРСР «Про негайні заходи по відновленню господарства в районах, звільнених від німецької окупації» (серпень 1943 р.) передбачала й влаштування дітей-сиріт. Дитячі будинки стають пріоритетною формою підготовки дітей-сиріт до суспільної асиміляції та адаптації.

У 1943 році на звільнених українських територіях було сформовано 95 дитячих будинків для 8456 дітей-сиріт [792, с. 468]. А вже у 1944 році в дитячих будинках було близько 534 тисячі дітей. До кінця 1945 року тільки для дітей загиблих фронтовиків було відкрито 120 дитячих будинків, у них виховувалися близько 17 тисяч дітей [882].

Після війни головним у житті дитячих будинків і шкіл-інтернатів продовжувала залишатися праця. Дитячий будинок, як одна з форм державного піклування дітей-сиріт був визнаний кращим типом освітньо-виховної установи, яка найбільше відповідала цілям комуністичного виховання дітей, що мали потребу в допомозі держави. У 1950 р. в СРСР налічувалося 635,9 тисяч дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [596, с. 124].

Народна освіта України відновлювалася у міру звільнення її території від військових дій. Постановою ЦК КП (б)У та РНК УРСР «Про поновлення роботи шкіл у районах УРСР, звільнених від фашистських окупантів», (1943), було визначено програму перших кроків відбудови шкільництва. Про необхідність здійснення вчителями охоронно-захисної функції підкреслювалось у спеціальній постанові «Про покращення роботи дитячих будинків» (1943 р.) [345, с. 50]. Навчальний

процес було розпочато у надзвичайно складних умовах: не вистачало шкільних приміщень, більшість з них були непристосованими до занять.

Перебуваючи у складі Радянського Союзу, Українська республіка фактично була усунута від проведення власної політики в галузі освіти, у повоєнні роки залишалась *надцентралізована система* управління освітою, яка складалася із двох підсистем: державних органів управління та партійних структур, які визначали стратегію розвитку освіти, її зміст, методи навчання і виховання. За такої *централізації* ігнорувалися культурні, національні, регіональні, і місцеві умови, в яких відбувався освітній процес, і, як результат цього, утверджувалась одноманітність і однотипність у навчанні й вихованні дітей.

У повоєнні роки разом із дітьми-сиротами, які осиротіли унаслідок війни, збільшується чисельність *соціальних сиріт*. Причинами цього стало, по-перше, збільшення випадків позбавлення батьківських прав, по-друге, цьому певною мірою сприяв Указ Президії Верховної Ради СРСР від 8 липня 1944 р. Зокрема, у ньому йшлося про скасування права одинокої матері звертатися до суду з позовом про встановлення батьківства та про стягнення аліментів на утримання позашлюбної дитини. Указ передбачав, що при реєстрації народження позашлюбної дитини в ЗАГСі вона записується за прізвищем матері, а по-батькові – за її вказівкою [792]. Таким чином, матері-одиначки, які не в змозі прогодувати власних дітей, передавали їх на виховання державі.

Одним із основних напрямів опікунсько-виховної роботи у післявоєнний період було створення в державних закладах опіки нормальних матеріально-побутових умов дітям-сиротам. Вживалися заходи з відбудови дитячих будинків, які існували раніше, та організації нових, створення нормальних матеріально-побутових умов дітям-сиротам, які перебували тут.

Проте через труднощі повоєнних років значна кількість дітей-сиріт у 1945 р. не була охоплена дитячими будинками. Міністерство освіти УРСР недостатньо контролювало матеріальне постачання діючих дитячих будинків, внаслідок чого промислові товари, призначені для них, попри велику потребу, використовувалися невчасно і часто не за призначенням. Траплялися факти крадіжок і розбазарювання

фондів дитячих будинків. У низці дитячих будинків незадовільно була організована навчально-виховна робота, трудове навчання, позашкільна робота і дозвілля дітей.

Мало приділялось уваги дитячій самодіяльності і роботі гуртків. Багато дитячих будинків були укомплектовані кадрами вихователів, медперсоналу, які *не мали відповідної професійної освіти*, але, незважаючи на це, робота щодо підвищення їх педагогічної кваліфікації не організовувалася.

Надзвичайно важкі матеріально-побутові умови дітей, їх сімей не могли не відбиватися на якості роботи освітніх закладів. Механізм тоталітаризму, маючи універсальний характер, пронизував усі сфери суспільства, у тому числі і освітню, що спричинило деструктивний вплив на систему освітніх закладів, та інтернатних закладів освіти, дитячих будинків. Вищезначині фактори, особливо загострювали проблему особистісного розвитку дітей-сиріт. Особливо це стало відчутно у роки штучного голоду, 1946–1947 рр. поза школою в республіці з причин матеріально-побутового характеру залишилося 210145 дітей. До кінця першого півріччя неохопленість шкільним навчанням сягала 87152 дітей [345, с. 51].

На початку 1947 р. голодування набуло відкрито виражених хворобливо-патологічних форм. Дитяча безпритульність та злочинність у 1946–1947 рр. виросла у надзвичайно складну та гостру проблему, багато дітей у повоєнний час, аби прогодувати себе, а часто і батьків-інвалідів, змушені були кидати навчання в школі і йти важко працювати в колгосп [345, с. 52].

У післявоєнні роки система соціального захисту дітей-сиріт ґрунтувалась на непомітній повсякденній допомозі пересічних громадян: сотні тисяч людей брали сиріт на виховання (більше половини всіх дітей потрапили у сім'ї) [345; 860], що свідчило про *альтруїстичні тенденції* у суспільстві. У середині 50-х зменшується кількість дітей-сиріт, об'єктивно подіяв і фактор часу, діти воєнних років у середині 50-х подорослішали, і проблема розв'язалася сама собою [306].

Широка мережа дитячих будинків і шкільних інтернатів, зі свого боку, у вимагала методичної розробки змісту, напрямів, і форм виховання знівечених війною дітей-сиріт, подальшого вивчення та вдосконалення соціально-педагогічної теорії і практики, спеціальної підготовки фахівців для закладів інтернатного типу. В основу

змісту соціально-педагогічної роботи в різноманітних типах дитячих закладів були покладені ідеї попереднього етапу, які полягали: в охороні та захисті життя і здоров'я дітей; організації навчання і виховання; влаштуванні їх до дитячих будинків та здійсненні допомоги у виборі професії.

Усі форми трудового виховання стали невід'ємною часткою навчально-виховного процесу як під час занять, так і в позаурочній діяльності, велика увага надавалася суспільно корисній праці, підвищенню її виховного потенціалу.

У розробці найважливіших питань організації і методики виховної роботи в інтернатних закладах освіти того часу широко використовувався новаторський досвід та ідеї А. Макаренка. Основним принципом навчально-виховної системи єдиної трудової політехнічної школи стало трудове виховання, яке отримало закономірне втілення і розвиток у педагогічній діяльності А. Макаренка, а пізніше – і в роботі інтернатних установ середини ХХ ст. [173, с. 68].

Хоча дитячий будинок був визнаний пріоритетною формою виховання дітей-сиріт, мета виховання, на відміну від попереднього періоду, зводилася фахівцями до збереження та розвитку в дітей родинних стосунків. Відбулась зміна *орієнтирів соціального виховання, перегляд цінності сім'ї у вихованні дитини*.

Завдання виховної роботи у досліджуваній період можна умовно поділити на *традиційні* (виховання фізично і морально здорових, грамотних та активних громадян держави; виховання в дітей вміння жити в колективі та ін.) й *нові* (виховання у дітей любові один до одного; привчання їх з повагою ставитися до старших і товаришів та ін.).

Дослідниця В. Яковенко наголошує, що збільшення кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а їх у 1950 р. в СРСР налічувалося 635,9 тис., обумовило пошук *нових форм підготовки сиріт до вибору життєвого шляху, до самостійного життя*. Відкривалися дитячі будинки для обдарованих дітей-сиріт (Москва, Київ, Харків), куди відбирали талановитих дітей, що надалі направлялися вчитися до музичних, художніх училищ й балетних шкіл. Цікавим є те, що навчаючись, ці діти продовжували жити й виховуватися у дитячих будинках. Це

давало можливість деяким дітям-сиротам адаптуватися в дорослому житті за межами дитячого будинку, завдяки отриманій професії [874].

До дитячих будинків також потрапляли діти із забезпечених сімей, родин партійних службовців, наукових діячів, представників творчих професій, які керувалися патріотичними та політичними переконаннями, працювали над «розбудовою комунізму».

Аналізуючи генезу практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, привертають увагу створенні у цей час дитячі будинки різних типів (*дошкільні, шкільні, змішані*). Зокрема, дитячі будинки *змішаного типу* призначалися для дітей різного віку з однієї сім'ї, що залишилися без батьків [84]. До нових закладів державної опіки у зазначений період також належали і дитячі будинки при промислових підприємствах для дітей-сиріт і багатодітних сімей. Новими типами дитячих будинків були й лікувальні [84, с. 142].

Велике значення у *дитячих будинках змішаного типу* надавалось спілкуванню дітей дошкільного та шкільного відділів, яке здійснювалося через відвідування молодших дітей старшими щодня у визначені для цього години, на загальних прогулянках, на спільно проведених святах, вечорах і ранках. Вихованців Шкільних відділів дитячих будинків змішаного типу постійно залучали до виготовлення в майстернях іграшок та навчального приладдя для дошкільників, а також до полагодження та виготовлення для них одягу та взуття.

Варто зазначити, що *дитячі будинки на 30 осіб*, які організовувалися при існуючому на підприємстві дитячому садку мали більш сприятливі умови для особистісного розвитку дітей-сиріт в порівнянні з іншими інтернатними закладами освіти. В дитячому будинку були інструктор по праці та 2,5 ставок вихователя-педагога. Постійно на одного вихователя припадало 12 дітей. Якщо було більше дітей, то для дитячого будинку виділялося приміщення, призначався директор, відповідно до штатного розкладу формувалася педагогічний та обслуговуючий персонал [84, с. 142].

У дитячих будинках основний наголос у процесі виховання робився на прищепленні санітарно-гігієнічних навичок, оздоровленні дітей в умовах дитячого

будинку та в санаторіях тощо. Неабиякого значення надавалося залученню дітей до різних видів діяльності з метою їх фізичного розвитку (проведення фізкультурної зарядки, ігор, робота фізкультурних гуртків, спортивні змагання). Культурно-масова робота проводилася в таких формах: підготовка й організація ранків, вечорів дитячої самодіяльності; відвідування кіно, театрів, концертів, слухання музики, відвідування музеїв, виставок, участь у роботі гуртків палацу піонерів; проведення екскурсій, проведення конкурсів, оглядів художньої самодіяльності, участь в олімпіадах, масові форми фізкультурної роботи [84, с. 131]

Гурткова робота передбачала участь дітей у гуртках художнього читання і розповіді, театральних – драматичного, хореографічного, хорового, лялькового театру і тощо, фізкультурного, образотворчого мистецтва – малювання, ліпки, музично-народних інструментів, художнього вишивання тощо. Особливий наголос робився на участі дітей в індивідуальних заняттях: навчання грати на музичних інструментах; малювати та виготовляти скульптури тощо. Культурно-масова та гурткова робота передбачала конкретні заходи щодо організації дозвілля та розумового відпочинку вихованців щодня, у вихідні дні, під час канікул. Варто звернути увагу на те, що велике значення приділялось індивідуальній роботі з обдарованими дітьми, така дитина мала можливість проявити свої здібності та задатки, реалізувати свій творчий потенціал. Зауважимо, що багато діячів науки і техніки, представників творчих професій були саме вихідцями з дитячих будинків, зуміли самореалізуватись у житті, незважаючи на тоталітарний режим політичної системи [84; 306].

Важливе значення приділялось самоосвіті, роботі бібліотеки: комплектування бібліотеки, улаштування літературних вечорів, читань, робота з газетою, організація виставок, самостійне читання вихованців. Але більшість літератури була надмірно політизована. Культурно-масова та гурткова робота передбачала конкретні заходи щодо організації дозвілля та розумового відпочинку вихованців щодня, у вихідні дні, під час канікул. У виховній роботі дошкільного дитячого будинку особливий наголос робився на організації дозвілля дітей, цікавих розваг, ігор, а також на проведенні занять, які повинні були бути різноманітні і всебічно розвивати дітей.

Однак, такі дитячі будинки не були чисельними, загалом інтернатна освіта залишалась перебувати у кризовому стані.

Незважаючи на те, що досліджуваний етап увійшов до історії як період «бездітної педагогіки», його більшість дослідників вважають етапом активного накопичення досвіду соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами підтримкою для подальшого розвитку та вдосконалення соціальної педагогіки як науки. Саме в означений період було започатковано широку мережу нових закладів для виховання дітей, сформульовано нову мету та увиразнено завдання соціально-педагогічної діяльності, *широко впроваджено і вдосконалено такі форми соціально-педагогічної роботи, як опіка, усиновлення, патронат*. Безперечно, що такі форми виховання дітей-сиріт були більш сприятливіші для їх особистісного розвитку в порівнянні інтернатними закладами [860].

Після війни дитячий будинок, як одна з форм державної опіки дітей-сиріт був визнаний пріоритетною освітньо-виховною установою, яка найбільше відповідала цілям комуністичного виховання дітей. Головним у житті дитячих будинків і шкіл-інтернатів продовжувала залишатися праця (відновлення будинків, сільськогосподарські роботи, будівництво нових шкіл, робота на виробництві, шефство над будинками дитини й т.п.).

Підсумовуючи вище означене, що виокремлений нами період позначений реформуванням педагогічної ревізії виховання дітей-сиріт та кризовим станом системи виховання дітей-сиріт в умовах Другої світової війни та перших післявоєнних років.

4.4. Соціальне виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти в УРСР (1956 – 1991)

Проблеми змісту виховання в інтернатних закладах освіти в УРСР в період (1956 – 1991) висвітлено у працях Б. Кобзаря [302], О. Карпенко, Т. Янченко [278]; В. Покася [596], І. Пługатор [589], В. Слюсаренка [711], Н. Султанової [748], Л. Штефан [860] та ін. Аналіз вищезначених досліджень свідчить про значний

інтерес дослідників до окремих питань ретроспективного досвіду соціального виховання інтернатних закладів освіти, наукові розвідки з проблем виховання дітей-сиріт в означений період розкривають питання організаційного змісту, а також масштабні напрацювання з проблем теорії і практики сучасної системи інтернатної освіти.

Лібералізація суспільно-політичного життя, яка розпочалася у другій половині 1950-х рр., зумовила появу в педагогіці нових поглядів на виховання. Поступово підвищилася увага до індивідуальності, активності самостійності вихованців. У педагогічній науці виник демократичний напрям, представники якого дещо змінили мету практичної педагогіки. Завдання створити фахового та ідейного робітника «будівника комунізму» (людини-«гвинтика») не відкидалося, проте до нього додавалася мета виховати людину активну, здатну самостійно торувати свій життєвий шлях. Саме в цей період відбувалися розбудова й поширення всією територією України системи інтернатних закладів освіти, а ідеї соціального виховання набули значного теоретичного обґрунтування і практичного застосування [748].

Реалізуючи рішення XX з'їзду партії, ЦК КПУ і Рада Міністрів УРСР 29 червня 1956 року прийняли Постанову № 738 «Про організацію шкіл-інтернатів в Українській РСР», призначення яких передбачалося у «розв'язанні на більш високому рівні завдань підготовки всебічно розвинених, освічених будівників комунізму» [590]. У цей час було закладено основи сучасної системи інтернатної освіти. Основні задекларовані завдання виховання дітей в інтернатних навчальних закладах зосереджували увагу на цінності кожної окремої людини (дитини) і її *значенні для суспільства* й суспільного розвитку [749].

Але недостатньо була забезпечена орієнтація на розвиток індивідуально-творчих задатків особистості, урахування різного роду відхилень дітей-сиріт. Практично не була розв'язана *проблема підготовки кадрів для педагогічної роботи в закладах інтернатного типу*.

Починаючи з 1956 р. в Україні школа-інтернат – це загальноосвітній заклад, в якому діти проживали й навчалися за планами й програмами середньої школи. Крім учителів, школи-інтернати були укомплектовані штатом вихователів. Поряд з

навчальною діяльністю, діти займалися в гуртках, суспільно корисною й *трудовою, ігровою діяльністю*. Приймати передбачалося інвалідів, дітей одиноких матерів, сиріт.

Упродовж 1956–1985 рр. в Україні спостерігалася стабілізація щодо кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, оскільки дитяча безпритульність як соціальне явище в державі було практично ліквідоване, існували лише поодинокі випадки тимчасового відходу дітей від сім'ї або дитячих будинків, через конфлікти з батьками, пошук пригод тощо [589, с. 12]. Діти-сироти практично були ізольовані від суспільства, а тема сирітства практично стала «закритою темою».

Упродовж 1956 – 1985 рр. відбулися істотні зміни в структурі закладів державної опіки дітей-сиріт у напрямі розбудови мережі інтернатних закладів, що відповідало загальносоюзній стратегії опіки та послужило створенню системи опіки в Україні [589, с. 11].

Аналізуючи розвиток соціально–педагогічної теорії й практики (друга половина 50 – перша половина 80-х рр. XX ст.), Л. Штефан зауважує, що у зв'язку з повною ліквідацією проблеми дитячої безпритульності та значним зменшенням кількості бездоглядних дітей змінюється суть означених термінів. Вони зводяться до таких понять, як «діти-сироти» та «діти, що позбавлені батьківської опіки». *Однак спільним залишається те, що діти виховуються поза родиною.* Здійсненням соціально-педагогічної діяльності у цей час в основному займалися школи-інтернати та дитячі кімнати міліції. Мета та завдання роботи з дітьми-сиротами й напівсиротами в школах-інтернатах *збігалися із загальною метою та завданнями виховання особистості в загальноосвітній школі.* А зміст діяльності дитячих кімнат міліції зводився переважно до попередження означеного явища, профілактики, і застосування різноманітних методів покарання [860]. Очевидно, що такі заходи антигуманні заходи ще більше поглиблювали розрив у системі *дитина -- суспільство*.

Система виховання дітей в УРСР у 50-х рр. XX ст. характеризувалася стійкими тенденціями до взаємозв'язку із виробничими відносинами. Майже всі завдання виховання дітей в інтернатних навчальних закладах зосереджували *увагу на цінності кожної окремої людини (дитини) і її значенні для суспільства й суспільного розвитку* та були підпорядковані прагматичній цілі, сприяти досягненню людиною найвищої

цінності – «бути корисною суспільству», всі школи-інтернати мали активно долучатися до виховання нового покоління людей. Домінувала думка, що «тільки розгляд комуністичного виховання у зв'язку із соціалістичним засобом виховання забезпечить створення істинної науки педагогіки» [713, с. 2–3].

Ще однією тенденцією, яка окреслилася з кінця 50-х років стала тенденція скорочення в інтернатних установах кількості біологічних сиріт, батьки яких померли, і збільшення кількості соціальних сиріт, батьки яких були живі [278; 302], цьому сприяв вищезгаданий Указ від 8 липня 1944 р.

У другій половині 50-х та у 60-ті рр. XX ст. значну увагу було зосереджено на удосконаленні навчально-виховного процесу в школах-інтернатах загального типу. Якісно змінювався педагогічний склад, розроблялися нові підходи до питань навчання, виховання дітей, практикувались нові форми, методи й засоби навчання, змінювалися зміст і структура освітнього процесу [749].

Кінець 50-х – початок 60-х рр. XX ст. зазвичай характеризувався як період «політичної відлиги», боротьби за «ідеологічне оновлення» суспільства, розпочатої М. Хрущовим. Ідеал «нової людини», яку виховували у вихованців державних закладів опіки, був докладно описаний у «Моральному кодексі будівника комунізму», вміщеному до Третьої програми партії (1961). Окрім ідейно-політичного, військово-патріотичного, атеїстичного, трудового, інтернаціонального, фізичного й естетичного виховання дітей, виховна робота в школах-інтернатах на початку 1960-х рр. була спрямована й на *моральне виховання*, у тому числі на набуття дітьми навиків культури поведінки. Моральне виховання було спрямоване на формування у дітей культури поведінки, етичних принципів, з цією метою вихователі шкіл-інтернатів проводили багато змістовних бесід з дітьми на найрізноманітніші теми: «Будь чесним і правдивим», «Зовнішній вигляд – ознака культури людини», «Скромність прикрашає людину, вона породжується знаннями, досвідом і працею», «Як дивитися кінокартину», «Бережи честь загону», «Як слухати пояснення вчителів на уроці», «Культурно їж», «Бережи одяг» та ін. Однак основою морального виховання залишалася *комуністична ідеологія* [749].

Розвиток особистості дітей передбачався шляхом і в межах їхньої участі у «розбудові комунізму» як *виробничої сили*, залучення до виробничої сфери з метою вироблення матеріальних благ, що й визначало сутність та зміст виховного потенціалу інтернатних закладів, що функціонували у системі радянської освіти.

У 1956 р. – першій половині 60-х рр. ХХ ст. в педагогічному процесі шкіл-інтернатів застосовувались різноманітні методи, які сприяли *формуванню свідомості вихованців*, розширення їхнього світогляду, а саме: *бесіда, роз'яснення, приклад, наслідування (взірцям); обговорення подій, фактів, книг; перегляд кіно і діафільмів, телевізійних передач і театральних вистав та ін.* Ефективним методом морального виховання (як і інтернаціонального, трудового, естетичного тощо) вважався приклад, зазвичай використовувались приклади революційних подій, бойових і трудових традицій українського народу. Поміж методів організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки значну увагу надавали вправам, привчанню, педагогічній вимозі, колективній думці, що підсилювало авторитарний стиль виховання [749].

Для стимулювання діяльності та поведінки вихованців організовували змагання, заохочення, покарання, осуд негативних дій/поведінки. Розвиток свідомої дисципліни дітей був одним із ключових завдань інтернатних закладів, що призводило до застосування «жорстких» методів виховання. Суворе регламентація життя дітей в школах-інтернатах на початку їх створення і функціонування визначала *авторитарний характер виховних заходів*. Як правило, вони зумовлювалися встановленим у школі режимом дня вихованців і проводилися з неухильним дотриманням правил внутрішнього розпорядку. Такий устрій безперечно обмежував спонтанні потреби дитини у саморозвитку, самореалізації, процес індивідуалізації вихованця та практично не надавав можливості свободи вибору, принижував їхню гідність. Стимулювання вихованців до суспільно корисної, самообслуговуючої праці з перших днів їхнього утримання у інтернаті здійснювалося шляхом організації соціалістичних змагань: між класами, «загонами», «ланками», а також шляхом матеріального заохочення, яке отримували вихованці внаслідок продуктивної праці в

майстернях [748, с. 189]. Особистісні потреби дітей були підпорядковані *першочергово потребам колективу*.

Варто зазначити, що серед методів контролю та аналізу ефективності виховання у школах-інтернатах велика увага приділялася *педагогічному спостереженню, аналізу результатів суспільно корисної роботи, виконанню доручень, що очевидно підвищувало ефективність педагогічної роботи*.

Значна увага педагогів зосереджувалася на *удосконаленні навчально-виховного процесу в школах-інтернатах загального типу*. Досліджуючи проблему функціонування інтернатних установ освіти в УРСР означеного періоду, науковець В. Покась зазначає, що їм: «вдалося знайти оптимальні форми освітньо-виховної діяльності, що відповідають їхній специфіці, створити базу для виробничого навчання, трудового й фізичного виховання, виробити ефективну систему позакласної й позашкільної виховної роботи» [596, с. 24].

Серед заходів позакласної роботи, як правило, були *художня самодіяльність дітей, туристичні естафети, виставки робіт, спортивні змагання* та ін. Такі заходи сприяли всебічному особистісному розвитку дітей, уможливлювали розвиток їх активності та ініціативності, задовольняли потреби в актуалізації інтелектуальних, комунікативних, художніх і фізичних здібностей та були джерелом *створення емоційно збагачених виховних ситуацій*, що урізноманітнювало дозвілля дітей.

Основна виховна робота в школах-інтернатах першочергово зосереджувалась на «підвищенні успішності, поглиблення знань учнів та зв'язок теоретичних положень з практичним життям» [383].

Починаючи з другої половини 1950-х рр. значна увага почала надаватися *підвищенню професійного рівня педагогічних працівників шкіл-інтернатів, зокрема вихователів*. Для реалізації заявленої мети, вчителям, директорам шкіл і працівникам органів народної освіти Міністерством освіти УРСР пропонувалася «*примірна тематика з питань педагогіки і психології для самостійного опрацювання вчителями і працівниками народної освіти*» [748, с. 246].

Осмислюючи проблему виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, варто підкреслити, що починаючи з 1957 р. розпочато поширення

передового інноваційного досвіду перших шкіл-інтернатів у періодичних виданнях, друкованих збірниках за редакцією А. Бондаря, О. Татенка, у наукових та методичних працях Л. Божович, М. Булановської, Н. Зубачєва, М. Колмакової, О. Кєль, В. Румянцева та ін.

Розв'язанню проблемних питань та розкриттю змісту, форм, методів навчання і виховання дітей-сиріт у школах-інтернатах сприяли методичні рекомендації та матеріали, що готувалися обласними інститутами удосконалення вчителів, кафедрами педагогіки інститутів республіки та педагогічними колективами тощо. Набуттю необхідних знань та зміцненню практичних навичок і вмінь навчально-виховної роботи в закладах нового типу сприяла організація курсів, семінарів, педагогічних читань та науково-практичних конференцій для вчителів, вихователів і керівників шкіл-інтернатів, які організовувалися в низці областей республіки [749, с. 160–164].

Так, у червні Українським науково-дослідним інститутом педагогіки та Міністерством освіти УРСР були проведені у м. Львів перші педагогічні читання. Їх учасниками (вчителями, вихователями, керівниками шкіл-інтернатів, працівниками відділів народної освіти з усіх областей республіки) було розкрито організаційні засади функціонування шкіл-інтернатів з досвіду навчально-виховної роботи та акцентовано увагу на шляхах подальшого її вирішення в країні, в тому числі обговорювалась проблематика *особистісного розвитку* вихованців інтернатних закладів. На засіданнях методичних об'єднань шкіл-інтернатів серед доповідей вчителів і вихователів під час обговорення порушувалися такі проблеми, як створення згуртованого працездатного колективу, *організація дитячого дозвілля, індивідуальний підхід до дітей* і проблема вибору методів заохочення та покарання як фактора виховання, та інші, що свідчило про підсилення уваги до виховання дітей-сиріт орієнтацію на їхню активність [748, с. 236].

Критеріями ефективності соціального виховання в школах-інтернатах стали: рівень підготовленості вихованців до суспільного життя і трудової діяльності, згуртованість дитячого колективу, стан дисциплінованості дітей, ступінь залучення їх до суспільно корисної та продуктивної праці, рівень здійснення самообслуговування,

сформованість ідеологічних переконань, що були характерними для радянської парадигми виховання.

Формуванню «нового» покоління радянських людей, вихованню у колективі, для колективу і через колектив слугувала педагогічна спадщина А. Макаренка. Творче використання його досвіду було в центрі уваги педагогічних колективів шкіл-інтернатів, однак *в гіперболізованій формі*. Відтак, «колективістські тенденції нівелювали особистість, позбавляли її права на власну суспільно-політичну позицію» [25, с. 343]. Виховна робота в інтернатних закладах освіти спрямовувалася на те, щоб навчити або змусити дітей підкорятися волі колективу й думці більшості. Отже, «це знецінювало беззаперечні переваги колективу як інструменту виховання вміння жити, працювати, вчитися, співробітничати з іншими» [25, с. 344]. Особистісні індивідуальні прояви дитини, власне бачення на проблему, розцінювалися, як прояви «буржуазного індивідуалізму». Процес *індивідуалізації особистості дитини-сироти ускладнювався* у таких умовах, дитина повинна була відповідати «стандартам» радянської держави, типовим представником «будівника комунізму».

Досліджуючи навчальну роботу в школах-інтернатах, А. Бондар зауважує, що *принцип виховання в колективі і через колектив* вважався ключовим увесь радянський період [85, с. 77]. Очевидно, що за умов, домінування у процесі соціального виховання авторитарного режиму у дітей практично неможливо було сформулювати альтернативні погляди та *забезпечити процес індивідуалізації дітей-сиріт*.

У 60-і роки в дитячих будинках і школах-інтернатах панувала авторитарна парадигма виховання, насаджувалися заорганізованість, однаковість, педагогічний диктат. Виховання ставало формальним, не завжди враховувалися психологічні аспекти розвитку дітей, не здійснювалася спеціальна підготовка дітей-сиріт до постінтернатної адаптації й інтеграції. Недостатньо була забезпечена орієнтація на розвиток індивідуально-творчих задатків особистості, урахування різних відхилень дітей-сиріт. Практично не була вирішена *проблема підготовки кадрів для педагогічної роботи в закладах інтернатного типу* [832, с. 166].

Впливові громадської думки надзвичайно велику роль віддавали у боротьбі з проявами індивідуалізму та егоїзму в свідомості і поведінці людей в УРСР та,

відповідно, розвитку критики і самокритики. Остання вважалася рушійною силою розвитку особистості дітей.

Попри домінування авторитарної системи соціального виховання дітей-сиріт, період в 60-х рр. XX ст.. відбувалося нарощування виховного потенціалу шкіл-інтернатів та адаптування визначених напрямків виховання дітей до умов авторитарно-партійного суспільства.

Варто зазначити, що саме в цей час у відбулось: підсилення уваги до виховання дітей-сиріт, орієнтація на їхню активність, *організація дитячого дозвілля, індивідуальний підхід до дітей*; виокремлення специфіки виховного процесу дітей-сиріт та пошук шляхів вдосконалення, *підвищення професійного рівня педагогічних працівників* шкіл-інтернатів, поширення *передового інноваційного досвіду* перших шкіл-інтернатів; виокремлення *проблематики особистісного розвитку вихованців* інтернатних закладів. У методичних рекомендаціях щодо організації поза навчального часу вихованців інтернатних закладів обов'язковою умовою наголошувалася необхідність зацікавлення дітей, залучення їх до занять і заходів *за їхнім власним бажанням*. Підкреслювалося, що тільки така організація діяльності позитивно впливає на емоції учнів і, як наслідок, поліпшує функціональний стан всього організму. Значна увага зосереджувалась на *ігрових формах роботи на свіжому повітрі* [84, с. 37].

Сприятливі умови для життєдіяльності і всебічного розвитку дітей, що були забезпечені у перші роки функціонування шкіл-інтернатів, на думку окремих директорів, сприяли викривленню в усвідомленні дітьми картини реального життя. Керівники шкіл-інтернатів прогнозували, що такі «тепличні» умови можуть розвинути так звану «споживацьку психологію» у вихованців, тому наголошували, що треба проводити таку виховну роботу, щоб у дітей-сиріт не створювалося уявлення, «що нічого не треба шкодувати, що все у них є... необхідно їх привчати до того, щоб вони самі були господарями свого життя, що все, що їм дається, не так просто робиться, що все це створювалося розумом людей, їх працею» [744].

Організація суспільно-корисної праці в школі-інтернаті передбачала разом із самообслуговуванням шефство над молодшими класами; участь у ремонті школи, в

обладнанні спортмайданчиків; збирання брухту, макулатури, лікарських рослин, врожаю; в озелененні садиби школи, вулиць, скверів та ін. Навчання дітей побутової праці та самообслуговування було характерним та обов'язковим і в інтернатних установах іншого типу – дитячих будинках.

Діти створювали тимурівські команди і допомагали сусідам, людям похилого віку по господарству, прибирали у будинок, працювали на городі, носили воду. Аналізуючи ці факти, у контексті особистісної парадигми, наголосимо на *альтруїстичних тенденціях виховання*.

У контексті досліджуваної проблематики заслуговує уваги організація *гурткової роботи в інтернатних закладах*. У багатьох школах-інтернатах були організовані і працювали літературно-драматичні, фізико-математичні гуртки, гуртки юннатів, малювання, ліплення, танцю, існували дитячі хори, духовий оркестр а також танцювальний, хоровий, гурток казок, юннатів, фотогурток, художньої книги, вишивання, фізкультурний та ін. [748, с.256]. Саме *робота в гуртках* давала можливість дітям-сиротам реалізувати творчі здібності, активність, а також наповнювала їхнє життя позитивними емоціями та враженнями.

У 70-х роках утвердилася практика розподілу дитячих будинків на дошкільні й шкільні. Процес підготовки вихованців до формування необхідних життєвих навичок передбачав передбачав *організацію дитячого самоврядування* (через піонерську та комсомольську організації, дитячу раду інтернату); участь вихованців у позашкільному житті: відвідування предметних гуртків у школі й гуртків за інтересами в дитячому будинку; навчання й робота в підсобному господарстві й навчально-виробничих майстернях дитячого будинку з метою отримання навичок майбутньої професії [302].

Самоврядування, яке в основному зводилось до виконання громадських доручень, *сприяло розвитку критичного мислення та самокритики* тощо, однак, шляхом ідейно-політичного та трудового виховання діти вчилися *підкоряти особисті інтереси громадським*, в першу чергу обґрунтовані соціально-політичної ідеологією.

Аналізуючи виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, привертає увагу досвід *святкування днів народження в школах інтернатах*. Ця

традиція мала позитивний вплив на емоційний та соціальний розвиток особистості дітей та швидко закріпилися, відзначають дослідники А. Бондар і Б. Кобзар [85, с. 138]. Для їх відзначення вихованці готували дитячі ранки за участю художньої самодіяльності. Хоча святкування день народження дітей проводилось колективно раз у місяць (н: день осіннього іменинника), варто зазначити, що саме такі заходи сприяли створенню *емоційно збагачених виховних ситуацій, розвитку творчих здібностей дітей.*

Соціальний досвід вихованців інтернатних закладів збагачували *екскурсії*, які відбувалися згідно з складеним графіком. Часто вихователі організовували їх на природі, а також екскурсії в музеї, на підприємства, колгоспні ферми, що давало змогу дещо розширити життєвий простір дітей. У вихованців така форма проведення виховної роботи сприяла пробудженню любові до рідного краю, пейзажу, вироблялася звичка спокійно роздивлятися красиве у природі. Такі заходи позитивно *впливали на розвиток емоційної сфери дітей*, збагачували їх стимульно-сенсорний досвід та розширювали світогляд, а відтак сприяли процесу успішної соціалізації.

Контингент інтернатних закладів в основному продовжували складати соціальні сироти. Так, станом на 1 січня 1972 р. контингент вихованців інтернатних закладів освіти УРСР складався з: дітей-сиріт, які перебували на утриманні і вихованні в школах-інтернатах – 8,6 %; дітей, які були під опікою або патронатом – 1,4 %; дітей, які мали батьків – 90 %. Серед вихованців, які мали батьків було: з багатодітних сімей – 41,5 %; дітей матерів одиначок – 21,6 %; дітей, позбавлених батьківської опіки – 1,6 %; дітей з інвалідністю I і II групи – 6,2 %; вихованців-переростків із загальної кількості учнів шкіл-інтернатів – 1,5 % [213, арк. 5].

Декларовані ідеї ідеології виховання «нової» людини, всебічний розвиток «людської особи», її здібностей, обдарувань, яку активно не завжди знаходили своє продовження у практиці інтернатних закладів освіти.

З метою «вдосконалення суспільного виховання дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, підготовки їх до праці, створення найбільш сприятливих умов для їх всебічного розвитку і набуття ними середньої освіти» Рада Міністрів УРСР Постановою від 12 січня 1978 р. № 26 реорганізує загальноосвітні

школи-інтернати в *загальноосвітні школи-інтернати* для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, та затверджує завдання по організації цих установ на 1979–1981 роки. Для означеної категорії дітей в цьому ж році з метою поліпшення їхнього виховання і навчання, а також підготовки їх до самостійного життя і трудової діяльності наказом Міністра освіти СРСР М. Прокоф'єва від 12.10.1978 р. № 144 затверджене «Типове положення про дитячий будинок» [535, с. 5–20].

Документ регламентував не тільки систему утримання, а головне, *виховання дітей*. У зв'язку з тим, що діапазон вікових меж вихованців дитячого будинку був достатньо широким (від 3-х до 18 років), у положенні цілі та виховні інструменти їх досягнення визначалися з урахуванням вікових, статевих особливостей, фізичних можливостей, норм і вимог гігієни і охорони здоров'я.

У другій половині 70-х рр. XX ст. виховна робота була спрямована на піднесення ідейно-політичного рівня на основі *комплексного підходу до її організації* [24, с. 61–62]. Підсилювся інтерес до систематичного вивчення рівня і динаміки морального розвитку дітей, їхніх потреб і інтересів, установок, мотивів поведінки і сімейних умов та вироблення на цій основі конкретних рекомендацій, завдань виховання й оптимальних засобів, форм і методів їх реалізації [25, с. 152]. У педагогічній діяльності вихователів значне місце почали посідати *індивідуальна робота з дітьми*, яка поєднувалася з колективною, здійснювався *диференційований підхід до дітей*.

На зламі 70 – 80-х рр. XX ст. основні завдання освіти акцентувувались на формуванні *активної життєвої позиції* у дітей та молоді. Однак, пріоритетним напрямом діяльності шкіл-інтернатів залишалося *трудове виховання*.

У контексті досліджуваної нами проблеми слід відзначити *зростання вимог до професійної компетентності вихователів* інтернатних закладів освіти, а ідеї виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, гуманізації, психологізації виховного процесу почали набирати популярності серед педагогів-практиків. Вихователь школи-інтернату, який допомагав та супроводжував в усіх справах своїх вихованців, *«зобов'язаний всебічно вивчати дітей, їхні вікові та індивідуальні*

особливості, успіхи і недоліки у навчанні, поведінці і настрої, запити, характер і на основі набутих знань будувати всю систему виховної роботи» [85, с. 76–77].

Педагоги закладів інтернатної освіти до основних напрямів виховання відносили *трудове виховання; моральне виховання; розумове виховання; естетичне; фізичне виховання.*

Наукові діячі тих часів контекстуально наголошували на важливому значенні розвитку *суб'єктних проявів дитини* її морального виховання, надаючи особливої ваги її ранньому дитячому досвіду. Адже «потреба в активній, цілеспрямованій життєвій позиції виникає дуже рано, відображаючи діяльно-творчу природу особистості, яка формується. І від того, як розвиватиметься ця потреба на кожній сходинці змушнення дітей, великою мірою залежить успіх всього виховання» [25, с. 162].

Найважливішим завданням морального виховання було вироблення у дітей культури спілкування з дорослими та однолітками, виховання навичок організованості й дисциплінованості, вміння жити і спілкуватися в колективі. З цією метою проводилися бесіди на морально-етичні теми з використанням творів художньої літератури, створювалися виховні ситуації, в яких діти керувалися відомими їм нормами моральної поведінки з широким застосуванням рольових ігор, позитивного досвіду виховання, *порад народної педагогіки* [25, с. 43–44]. Такі форми роботи сприяли розширювали світогляд дітей, сприяли розвитку системи ціннісних орієнтацій, однак обмежувались ідеологічними нашаруваннями.

Однією з позитивних характеристик організаційно-виховного процесу інтернатних закладів (70 – початку 80-х рр. XX ст.) була підвищена увага до *естетичного виховання* дітей, що передбачало розвиток у них не лише естетичного смаку, а й творчих здібностей, розвитку емоційної сфери особистості. Зокрема, у школах-інтернатах працювали не лише співочі, але й хореографічні гуртки, гуртки художньої творчості, лялькові театри, гуртки струнного оркестру, регулярно відбувалися звітні вечори гуртків, концерти, конкурси на які запрошувалися всі вихованці інтернату [215, арк. 24].

Починаючи з другої половини 80-х рр. XX ст. мета виховання дітей в системі інтернатних закладів освіти поступово зазнавала змін, нею стала підготовка дітей до самостійного життя та свідомого вибору професії через виконання певних завдань, спрямованих на виховання всебічно гармонійно розвиненої особистості.

У цей час «повільно, з труднощами, але неухильно наукова педагогіка, а за нею і освітянська практика, відходили від авторитарних методів і ставали на шлях демократизації. Очевидно, цьому сприяли відповідні суспільно-політичних зміни, так звана «відлига», прогресивний дисидентський рух. «І хоча компартійна система ще досить міцно самозберігалася, зокрема й через освіту юних поколінь, *внести свіжу, творчу думку в педагогічні технології прагнули як науковці, так і передові освітяни*» [25, с. 327].

Широко впроваджувалися результати психологічних досліджень, поступово відбувалось поглиблення психологізації навчально-виховного процесу. Все більше виховання дітей-сиріт здійснювалось з урахуванням їхніх *індивідуальних особливостей*, базувалось на результатах їх попереднього вивчення. Питання *дослідження особистісних рис та можливостей вихованців* розглядалися на засіданнях педагогічних рад, виробничих нарадах та методичних засіданнях навчальних закладів. Однак, урахування індивідуальних та вікових особливостей дітей-сиріт передбачалося більшою мірою, під час трудового виховання в школах-інтернатах, особливо при залученні їх до фізичної або продуктивної праці, тобто у першу чергу реалізовувалися прагматичні цілі, виконання соціального замовлення.

Поступова психологізація навчально-виховного процесу на початку 80-х рр. XX ст. сприяла поглибленому вивченню вихованців педагогами шкіл-інтернатів. Зокрема розроблялись певні критерії та показники, згідно яких мало проводитись дослідження вихованців (*особливості сім'ї та її характеристика, стан здоров'я, академічної підготовки, нахилів і здібностей вихованців, їх ставлення до навчання і праці, а також поведінка, характер, працездатність учнів вихователі* вивчали, спостерігаючи за ними під час їх взаємодії з іншими дітьми, з дорослими, в процесі навчання (на уроках та при виконанні домашніх завдань), праці (суспільно корисної, продуктивної, самообслуговуючої) та відпочинку. Якщо діти раніше

виховувалися в інших закладах – школах або дитячих садках, вихователі могли зустрічатися з їх попередніми наставниками (вчителями, вихователями) для того, щоб зібрати необхідну інформацію про вихованців [85].

Як зазначає Н. Султанова у 1965–1984 рр. вихователі інтернатних установ використовували широкий арсенал форм і методів виховання, серед яких найпоширенішими були: *бесіди (індивідуальні, групові)*, лекції, *дискусії*, лінійки, усні журнали, уроки мужності, тематичні декади, декади здоров'я, *гуртки художньої самодіяльності*, учнівські наукові товариства та клуби, літературні об'єднання та юнацькі театри, читацькі конференції, конкурси, виставки, вечори, спортивні змагання, екскурсії, подорожі, прогулянки, ігри та ін. У позаурочний час діти займалися самообслуговуванням, залучалися до участі в суспільно корисній праці, виготовляли наочну агітацію, стіннівки, журнали, обговорювали книги, газетні та журнальні статті, займалися систематизацією історико-краєзнавчого матеріалу про розвиток економіки і культури союзних республік, відвідували історико-краєзнавчі та історичні музеї, створювали клуби любителів мистецтва, веселих і кмітливих, проводили учнівські лекторії, фестивалі діафільмів, організовували конкурсні заходи (наприклад: конкурси на краще виконання революційної пісні, на кращого читця-декламатора), *святкові вечори, вечори відпочинку, запитань і відповідей, відзначали знаменні дати*, зустрічалися з бригадами і ударниками комуністичної праці, військовими, передовиками промислового та сільськогосподарського виробництва, брали шефство над дитячим садком [748, с. 267]. Усі ці заходи відповідно були чітко регламентовані в тривалості та часі проведення, мали ідейно-політичне спрямування.

Слід звернути увагу на *негативні* тенденції у системі виховної роботи інтернатних закладів освіти.

До середини 70-х рр. система дитячих будинків й інтернатних установ, стала закритою зоною, сирітство вважалось напівзакритою темою, про нього не прийнято було голосно говорити, щоб не травмувати суспільну свідомість людей. «Протягом усього ХХ ст. політика нашої держави полягала в тому, щоб поміщати дітей у спеціально організовані для них установи, що може розглядатися як своєрідна резервація дітей. Тому суспільство приділяло недостатньо уваги цій категорії дітей,

фактично воно не вирішувало їхньої проблеми, а скоріше їх «консервувало». Це пояснювалося, на погляд Б. Кобзаря, ідеологічним підґрунтям проблеми [301, с. 195].

Негативними наслідками радянської системи соціального виховання дітей були: *невільювання особистості дитини-сироти* через пріоритетність завдань комуністичного виховання та вибір, у зв'язку із цим, засобів їхньої реалізації без врахування індивідуальних інтересів та можливостей дітей; жорстока централізація змісту, організації та регламентація технологій виховання, що призвели до відчуження шкіл-інтернатів від реальних суспільних вимог, *дистанціювання особистості дитини від суспільного життя*.

Ідеологічна та економічна криза, лібералізація спричинила розвал СРСР, відтак для періоду другої половини 80-х – кінця 90-х рр. XX ст., закономірним стало повернення до проблеми масової дитячої безпритульності та бездоглядності, наповнення термінів «діти-сироти» та діти позбавлені батьківського піклування новим змістом (до означеної категорії були віднесені не тільки діти-сироти та діти, позбавлені батьківської опіки, а й неповнолітні, що мали батьків, та підлітки з фізичними й розумовими вадами), поява нових термінів («соціальні сироти»), часткове впровадження багатого педагогічно цінного досвіду організації соціально-педагогічної діяльності з безпритульними, бездомними та бездоглядними дітьми, який було накопичено в Україні на попередніх етапах розвитку соціально-педагогічної теорії й практики, та розширення змісту соціально-педагогічної діяльності з означеною категорією дитячого населення.

Період розвитку соціального виховання дітей із другої половини 1960-х – 1990 р. дослідниця Н. Султанова визначає як *суспільно-прагматичний*, позаяк шляхом виховання дітей намагалися сформувати в них світогляд і відповідні знання, що безпосередньо стосуються життя й здатності в соціальний спосіб задовольняти потреби суспільства. Відповідно, це призвело до спаду ефективності соціального виховання, *загострення проблем задоволення особистісних потреб вихованців в асоціальний спосіб* [748].

Зокрема, траплялися факти застосування неприпустимих вкрай жорстких і антипедагогічних засобів виховного впливу, що засвідчувало нестачу як

гуманістичних технологій виховання, так і кваліфікованого педагогічного персоналу шкіл-інтернатів. Очевидно, що недоліки у виховній роботі закладів інтернатної освіти мали негативні наслідки. Так, на початку 80-х рр. XX ст. набула значних масштабів проблема втеч, бродяжництва вихованців інтернатних установ [748, с. 212].

Поступове переосмислення шляхів розвитку освіти в авторитарній державі зумовило зародження *педагогіки співробітництва*, ідеї якої отримали широку популярність та реалізацію в 1985–1990 рр., коли в УРСР було визнано більш гуманістичний напрям соціальної політики, проголошено пріоритети сімейного влаштування дітей-сиріт, а система соціального виховання дітей в закладах інтернатної освіти наблизилась до *всебічного розвитку дітей на демократичних й гуманістичних засадах*.

Серед позитивних тенденцій зазначеного періоду в аспекті проблеми опіки та виховання дітей-сиріт слід відзначити Постанову ЦК КП України і Ради Міністрів УРСР № 67 від 15 лютого 1985 р., яка декларувала необхідність вжиття заходів спрямованих на поліпшення виховання дітей, які залишились без сімейної опіки, створення оптимальних умов для життя та всебічного розвитку дітей-сиріт, *оточення кожного вихованця увагою і турботою* [624].

Піклування про всебічний розвиток дітей в закладах інтернатної освіти на демократичних й гуманістичних засадах мало свій відбиток і в Постанові Міністерства освіти УРСР № 12/144 «Про підсумки Всесоюзного огляду дитячих будинків і загальноосвітніх шкіл-інтернатів по дальшому поліпшенню умов життя вихованців, стан навчально-виховної роботи» (1985 р.) [629, с. 18–22] та Постанові ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР № 872 «Про заходи по докорінному поліпшенню виховання, навчання і матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків» (1987 р.). Прийняті вищезначені постанови сприяли змінам соціальної політики держави, щодо виховання дітей-сиріт, їх особистісного розвитку, створення дитячих будинків сімейного типу, тому нами виокремлений другий субперіод 1985–1991 у розробленій нами періодизації.

Хоча (1985–1991 рр.) основні напрями розвитку соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України майже не змінилися (ідейно-політичне, трудове,

моральне та ін.), відбувалось поступове послаблення ідейно-політичного догматизму у виховному процесі, натомість почали увиразнюватись *принципи індивідуального підходу, вибору, творчості та успіху, самореалізації*, однак ще які ненабули широкого використання. Інтернатні заклади освіти тогочас в Україні виконували широкий спектр функцій. Дослідники А. Бондар і Б. Кобзар, зокрема виокремлюють: навчальну; профілактичну; виховну; розвивальну; корекційну [85, с. 123].

14 жовтня 1987 р створено Радянський дитячий фонд ім. В. Леніна основними функціями якого була всестороння допомога дітям-сиротам, дітям, які залишилися без піклування та дітям-інвалідам, посилення уваги суспільства до їх виховання, об'єднання державних і суспільних коштів для зміцнення матеріально-технічної бази дитячих опікунсько-виховних закладів.

Передбачалося активне залучення діячів науки та культури до процесу виховання підлітків, пропаганда педагогічних знань серед широких мас населення, участь у міжнародних акціях допомоги дітям інших країн, які постраждали в результаті війн, стихійного лиха, епідемії; підтримка розвитку взаєморозуміння, дружби, довіри та міжнародного співробітництва дітей в боротьбі за мир. За ініціативи Дитячого фонду створюється принципово нова форма піклування про дітей, які лишилися без опіки батьків, – сімейний дитячий будинок, унікальний соціальний інститут, що забезпечував комплексність виховного впливу сім'ї на формування особистості дитини-сироти. У такий спосіб були створені умови, коли нормативні засади органічно поєднуються з можливостями індивідуальної взаємодії всіх учасників виховного процесу, зазначає І. Пєша [581, с. 78].

В основу форм і методів виховання в цих закладах було покладено соціально-педагогічну ідею відомого австрійського громадського діяча і педагога Германа Гмайнера – засновника (1949) дитячого сирітського селища «SOS – Kinderdorf». В Україні у 1995 р. таких будинків налічувалося вже 72, в них проживали 700 дітей, з них 495 – прийомних. Г. Гмайнер, відстоював ідеї максимального наближення виховання дітей-сиріт до сімейних форм, зокрема за акцентовано увагу на поняттях «захищеність», «домашнє вогнище», а головними пріоритетами проголошено – «розуміння» та «любов» [278, с. 86].

Варто зазначити, що дитячі будинки сімейного типу, стали важливим етапом у розвитку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми. Безперечно, така квазісімейна форма влаштування й виховання дітей-сиріт є оптимальною прерогативою інтернатним закладам, адже дитячий будинок сімейного типу є тим соціальним інститутом, що спроможний забезпечити гармонійний особистісний розвиток, сімейне оточення та виховання, створити своєрідний аналог сімейного оточення. Зауважимо, що до особистості батьків-вихователів сімейного дитячого будинку ставилися певні вимоги: вони не лише повинні любити дітей, бути милосердними, добрими, працелюбними, але й мати необхідні педагогічні знання, вміння, позаяк вибрали собі роботу з дітьми, яка стала їхньою професією.

Проте разом із проголошенням пріоритетності сімейних форм влаштування і виховання дітей, акцентувалась увага на необхідності поліпшення умов утримання і виховання учнів інтернатних установ, на *вдосконаленні* методів і форм індивідуальної роботи з дітьми.

Розглядаючи проблему виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, наголосимо, що саме у період (1985–1991) в Україні відбулася модернізація змісту, форм і методів опіки та виховання до більш *гуманістичного напрямку соціальної політики* й урахування міжнародного досвіду утримання дітей-сиріт. Започаткування ініціатив у сфері соціального захисту дітей до більш гуманістичного напрямку соціальної політики, проголошення пріоритетності сімейного виховання дітей-сиріт через влаштування вихованців до сімейних форм державної опіки – дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей, *змінити вектор опіки та виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти у бік дитиноцентризму, що сприяло розвитку особистісної парадигми виховання дітей-сиріт.*

Відтак протягом (1956 – 1991 рр.) інтернатна система закладів освіти зазнала певних змін. У 50 – 70-х рр. ХХ ст. процес виховання у інтернатних закладах освіти характеризувався домінуванням авторитарної системи соціального виховання дітей, ідеологічним диктатом, поступовим загостренням протиріччя: між ідеологічним диктатом та утвердженням гуманних ідеї у виховному процесі, педагоги-практики

усвідомлювали необхідність впровадження гуманістичних ідей у вихованні дітей-сиріт, однак були обмежені номенклатурними рамками виховного процесу інтернатних закладів освіти, авторитарними підходами в освіті; між декларованими державним урядом оптимальними умовами для гармонійного особистісного розвитку дітей-сиріт та невмінням педагогів інтернатних закладів освіти забезпечити гуманізацію процесу, що призводило до випадків жорстокого поводження з дітьми. Все це спричинило зростання чисельності вихованців-втікачів та засвідчувало *нестачу гуманістичних технологій виховання*. З кінця 80-х рр. поступово відбувається модернізація опіки та виховання дітей-сиріт до більш гуманістичного напрямку соціальної політики, характерним стає поступовий відхід від комуністичного виховання дітей-сиріт та адміністративно-командної системи в бік *гуманізації, демократизації, децентралізації*.

4.5. Реформування концептуальних засад інституційних форм опіки та виховання дітей-сиріт у незалежній Україні (1991 – 2007)

Здобуття Україною незалежності (1991) спричинило якісні зрушення у ціннісних орієнтаціях суспільства та соціально-політичні, економічні, культурно-освітні зміни в країні. Трансформація державного устрою, соціально-економічна криза призвели до зростання кількості бездоглядних дітей, формування нового погляду на проблему опіки та виховання дітей, які потребують державної допомоги і підтримки.

Станом на 1991 р. система державної допомоги і підтримки дитинства налічувала 706 інтернатних закладів 26 типів, у яких навчалися, виховувалися і лікувалося 154 тис. дітей. Серед цих установ на той час було: 45 шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, та понад 40 будинків сімейного типу [633, с. 7].

У подальші роки показники щодо кількості державних закладів опіки дітей, а також число вихованців у них та вихователів, постійно змінювалося. Наприкінці ХХ ст. (у 1998 р.) ці показники були значно більшими.

У 1991 р. Україною було ратифіковано прийняту Генеральною Асамблеєю ООН у 1989 р. «Конвенцію про права дитини» і підписано «Декларацію про виживання, захист та розвиток дітей». У статтях 51 і 52 Конституції України проголошено, що сім'я, дитинство, материнство й батьківство охороняється державою. Утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу, що значною мірою мало змінити становище дітей-сиріт щодо захисту їхніх прав та інтересів.

Проте, як показує сьогодення, практична реалізація конституційних норм, інших нормативних актів, спрямованих на поліпшення стану дітей, стикається із суттєвими перешкодами, що зумовлені реформуванням суспільного ладу, негативними тенденціями в галузі економіки, освіти, охорони здоров'я, культури тощо.

23 травня 1991 р. Верховною Радою України прийнято Закон України «Про освіту», який (із змінами та доповненнями 1996 р.) актуалізував здійснення суттєвих змін у системі освіти та діяльності закладів освіти взагалі у зв'язку з необхідністю посилення уваги до соціально-економічного й духовного розвитку держави. Важливим етапом до забезпечення змістовної роботи шкіл, у тому числі інтернатних закладів освіти, стало затвердження 12 вересня 1991 р. колегією Міністерства освіти України «Концепції середньої загальноосвітньої школи України» [625, с. 3–28], в якій передбачалося оновлення виховних традицій на *гуманістичних і демократичних* засадах, відродження національних цінностей в освіті.

Важливим нормативно-правовим документом, що безпосередньо впливав на діяльність закладів інтернатної освіти, стала схвалена на I Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (1992) Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [205]. Цю Програму та заходи щодо її реалізації було затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. Відтак пріоритетними напрямками виховання стали: *національне, дошкільне, родинне та суспільне*. Завдання поставлені перед вітчизняною освітою, стосувалися й виховання дітей-сиріт, які було доповнено та схарактеризовано у «Положенні про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків», затверджене наказом Міністерством освіти України №137 від 13 травня 1993 р.

Відповідно, для дітей означеної категорії віком від трьох років до повноліття, створюються навчально-виховні заклади, в яких вони перебувають на повному державному забезпеченні. Головними завданнями закладів Відповідно до Положення основним завданням таких закладів визначено: створення найсприятливіших умов, максимально наближених до сімейних, забезпечення одержання необхідної освіти, підготовки до самостійного життя; розвиток особистості, індивідуальних здібностей, оздоровлення і корекція психофізичних порушень розвитку дітей.

Відповідно до положення навчально-виховні заклади було диференційовано, основними типами закладів стали: а) дитячий будинок для дітей дошкільного віку; б) дитячий будинок для дітей шкільного віку; в) дитячий будинок змішаного типу для дітей дошкільного та шкільного віку; г) загальноосвітня школа-інтернат для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків (може бути з дошкільним відділенням). У разі необхідності утримання і виховання дітей з вадами фізичного або розумового розвитку створювалися заклади компенсуючого типу (дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати для дітей з відповідними освітніми потребами) [622, с. 4].

В Україні розпочато організацію дитячих будинків *змішаного* типу, де могли перебувати 30–40 дітей віком від 3 до 16 років. Такі заклади мали перевагу у плані виховання дітей-сиріт, позаяк вихованці перебували в них тривалий час та не відбувалося «травматичного» переходу (у 7 років), коли дітей переводили з дитячого будинку у школу-інтернат. Діти шкільного віку відвідували загальноосвітню школу, гуртки, спортивні та художні секції. Виховання дітей дошкільного віку проводилось відповідно до програми дошкільних закладів. Також було відкрито *малокомплектні дитячі будинки змішаного типу* з кількістю 15–30 вихованців віком від 3 до 16 років.

Найбільше дитячих будинків *змішаного* типу з'явилося у Київській, Донецькій, Львівській, Херсонській, Дніпропетровській обл. Зокрема, у Львівській обл. такі заклади було відкрито у Дрогобичі, Стрию, Бориславі, Самборі, а також у сільській місцевості, наприклад у с. Корналовичі Самбірського р-ну. Перевагою *дитячих будинків змішаного типу* було те, що їх вихованці були вихідцями з місцевості, де

було розташовано заклад, що полегшувало забезпечення захисту їхніх майнових та житлових прав, а також давало можливість підтримувати контакти з родичами.

Зокрема у Дрогобичі (1998), було відкрито дитячий будинок «Оранта», на 37 місць, який розташовувався у затишному приміщенні колишнього дитячого садка, фінансування здійснювалося в основному за рахунок місцевого бюджету та частково благодійними внесками меценатів. Діти шкільного віку відвідували загальноосвітню школу, з дошкільнятами проводились заняття згідно відповідної програми. Родичі дітей-сиріт могли брати їх на канікули та вихідні до дому. У вільний від уроків час, значна частина дітей відвідували спортивні секції, гуртки, музичну школу. У виховний процес впроваджувались гуманістичні, дитиноцентричні ідеї виховання, програма активізації особистісного розвитку вихованців.

Варто звернути увагу на кадрове забезпечення дитячого будинку, де працювали крім обслуговуючого та медичного персоналу та вихователів – психолог, педагог-організатор, заступник директора з виховної роботи, музкерівник. Більшості педагогів дитячого будинку були притаманні такі особистісні якості, як доброта, сердечність, емпатійність, альтруїзм. Часто у дитячому будинку організовувались екскурсії, походи у театр та кіно, свята («День іменинника», «Свято осені», «День захисту дітей» та ін.), виховні заходи, літературні вечори поезії (до дня народження Т.Шевченка, Л.Українки та ін), конкурси («Красуня-манюня», «Містер шляхетність») спортивні змагання («Козацькі розваги»), театралізовані дійства («Вертеп», «Андріївські вечорниці» та ін). Такі умови значно відрізнялись від умов шкіл-інтернатів, де чисельність дітей сягала до 300–400 осіб та навчально-виховний процес відбувався в одному приміщенні. Однак, умови родинної депривації накладали специфічний відбиток на розвиток особистості вихованців та зумовлювали труднощі соціалізації, зокрема у них спостерігались відмінності у розвитку самосвідомості, емоційної сфери, ціннісних орієнтацій у порівнянні з дітьми, які виховувались у сім'ї [426].

Варто підкреслити той факт, що значна частина випускників дитячого будинку досягли значних результатів та успіху у самореалізації. Дитячий будинок і сьогодні успішно функціонує у Дрогобичі, де виховується 26 дітей.

5 квітня 1994 р. Кабінет Міністрів України прийняв Постанову № 226 «Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування», в якій визначалися напрями соціального виховання дітей та заходи їх забезпечення. Відповідно до вищезазначеної Постанови, пропонувалося впорядкувати мережу навчально-виховних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, «віддаючи перевагу розвитку нових форм виховання таких дітей, зокрема дитячим будинкам сімейного типу» [630].

Розглядаючи проблему виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, слід зазначити, що в цей час було *актуалізовано проблему професійного удосконалення педагогічних працівників державних закладів опіки*.

У 1992 р. Міністерством освіти України розроблено кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії. Зокрема основними функціями вихователя визначено планування, організація, проведення виховної, позаурочної навчальної роботи з вихованцями. Акцентовано увагу на значенні вихователя в інтернатному закладі освіти щодо *вивчення особистості дітей, створенні умов для розвитку їхніх здібностей, талантів*. Наголошено, на особистому прикладі вихователя, який своїм «утверджує повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродійностей» [284, с. 25].

Тоді ж в Україні започатковано психологічну службу та соціальну роботу. У державних закладах опіки дітей було введено посади психолога, соціального педагога, до обов'язків яких входило безпосереднє сприяння і допомога вихованцям у їхньому особистісному розвитку.

З метою підвищення ефективності виховання дітей та забезпечення дитиноцентричних принципів державні органи освіти постановили до 1 вересня 1994 р. переглянути кадровий склад працівників державних закладів опіки, залучати до роботи в них осіб, яким притаманні *«сердечність, доброта, висока відповідальність за доручену справу»* [622, с. 19], адже *організація в інтернатних*

зкладах освіти України, як і в загальноосвітніх, повністю покладається на педагогічні колективи.

Водночас робота педагогів в інтернатних закладах освіти відрізняється від роботи їхніх колег у звичайних загальноосвітніх школах специфікою аудиторії вихованців. Отже, підхід до роботи педагогів має бути «персоніфіковано-орієнтовним, психологічно-чутливим, емоційно-виваженим» [135, с. 18].

Надаючи важливого значення становищу дітей, їх соціальному захисту, створенню сприятливих умов для фізичного, інтелектуального й духовного розвитку, майбутньої повноцінної життєдіяльності та з метою координації дій, пов'язаних з виконанням Конвенції ООН про права дитини, 18 січня 1996 року затверджено Національну програму «Діти України» № 63/96. Її основна мета визначала забезпечення права кожної дитини народитися здоровою, вижити і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною.

Програма визначала також низку невідкладних дій, спрямованих на пріоритетне ефективне розв'язання проблем дитинства на період до 2000 р. і мала стати орієнтиром для формування регіональних дій щодо поліпшення становища дітей та відповідних територіальних програм на основі інтеграції діяльності державних установ з громадськими та іншими організаціями.

Передбачалось оптимізувати мережу державних навчально-виховних закладів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, надаючи перевагу розвитку нових форм їх утримання та виховання, зокрема в дитячих будинках сімейного типу та в сім'ях громадян. Також, поставлено завдання розробити методики та відповідну мережу моніторингу індивідуального розвитку і процесу соціалізації дітей. Зокрема, актуалізовано проблему соціального сирітства «Державна опіка щодо цих дітей має стати одним з пріоритетних напрямів соціальної політики. На зміну ізольованому інтернатному вихованню має прийти інтегроване навчання та виховання», зазначалося у програмі [521].

У 1996 р. прийнято «Концепцію виховання дітей та молоді у національній системі освіти», яка визначала основні завдання державного утримання й виховання дітей. Основним вектором системи виховання дітей в Україні стала національна ідея,

яка передбачала «формування молодшої людини як громадянина України, незалежно від її етнічної приналежності» [322]. Концепція ключовим завданням виховання визнавала *гуманістичний характер виховання*, що передбачає побудову його змісту й форми на основі *глибокого розуміння вихователем природи вихованців*, встановлення між ними *взаємин співробітництва*.

Мета національного виховання конкретизувалася через систему виховних завдань, що є загальними для всього суспільства: *забезпечення умов для самореалізації особистості*; відхід від уніфікації у процесі виховання; створення умов для вільного формування власного світогляду; утвердження принципів загальнолюдської моралі: *правди, справедливості, милосердя, патріотизму, доброти та інших добродієв*; культивування кращих рис української ментальності *працелюбності, індивідуальної свободи, глибокого зв'язку з природою, толерантності*. Серед принципів національного виховання декларовано єдність національного і загальнолюдського; *природовідповідність виховання, культуровідповідність виховання*; активність, самодіяльність і творча ініціатива дітей, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю дитини; демократизація виховання – розвиток різноманітних форм співробітництва; гуманізація виховання; *диференціація та індивідуалізація виховного процесу; гармонізація родинного і суспільного виховання*. [322]. В основі Концепції – принципи гуманістичного підходу, особистісної парадигми виховання. Відтак, система виховної роботи в державних закладах освіти повинна була *враховувати особистісно-орієнтований підхід до дітей*, удосконалюючи процес гуманізації виховання.

28 червня 1996 р. на п'ятій сесії Верховної Ради України прийняли Конституцію України, де у статті 3 зафіксовано: «Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [321], а отже вектор виховного процесу в закладах освіти, зокрема інтернатної, ще виразніше спрямовується у *напрямок гуманізації та дитиноцентризму*.

Як зазначає дослідниця Н. Султанова, у 1991 р. – на початку ХХІ ст. (дитиноцентричний період розвитку соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України), виховна робота, на відміну від попередніх десятиліть,

базувалася на засадах гуманізму та характеризувалася творчим, *особистісно-орієнтованим підходом до її організації та проведення*. Починаючи з 1991 р. ідеї дитиноцентризму набули неабиякого розповсюдження в Україні. На їх важливості наголошують багато вітчизняних учених [748, с. 312]. На нашу думку, реалізація ідей особистісної парадигми виховання дітей-сиріт зазнала низки труднощів та бар'єрів у їх впровадженні.

У другій половині 90-х рр. XX ст. загострилася проблема соціального сирітства, унаслідок погіршенням матеріального становища сімей, збільшення кількості родин, що вели «паразитичний та аморальний» спосіб життя. Спостерігалось постійне зростання чисельності дітей-сиріт, що вимагало відповідної реакції від державних органів освіти та актуалізувало необхідність розроблення заходів щодо створення сприятливих умов особистісного розвитку дітей-сиріт, поліпшення становища їхнього утримання та виховання. Але економічна криза, масштабний занепад виробництва та промисловості, брак фінансування, впровадження ринкових відносин, капіталізм (швидке накопичення капіталу), соціально-економічне розшарування населення, корупція – все це стало на заваді реалізації принципів гуманізації та децентризму у інтернатній освіті.

Незважаючи на проголошення пріоритетності сімейних форм влаштування, значна кількість таких дітей перебувала в інституційних установах різного типу, які були перевантажені кількістю вихованців. Інтернатна освіта *залишалася вкрай проблематичними через дефіцит коштів, відсутність контролю*.

Президент України Л. Кучма, з метою вдосконалення чинної структури закладів для дітей-сиріт, та створення нових форм їхнього влаштування, видає відповідний Наказ від 17 жовтня 1997 р. № 153/97, в якому наголошується, що «відсутність зв'язку дітей-сиріт з родичами, недостатній контакт з дорослими, слабкий зв'язок з соціально-культурною сферою поглиблюють їх соціальну відчуженість, знижують ступінь підготовки вихованців до самостійного життя» [620].

Відповідно до Наказу була розроблена система заходів за такими напрямками: запобігання соціальному сирітству (створення банку даних щодо дітей, які перебувають у надзвичайно складних умовах; розробка системи інформації про

потенційних усиновителів, піклувальників; створення громадських опікунських рад при інтернатних закладах та ін.); поліпшення умов для розвитку, виховання, освіти дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (сприяння розробленню методичного забезпечення, вдосконаленню форм і методів індивідуальної виховної роботи та ін.); матеріальне та нормативно-правове забезпечення цієї категорії дітей [620]. Інформація про тенденції до збільшення опікунсько-виховних закладів впродовж 1993–1998 рр. наведена у додатку Г. Процес розвитку дитячих будинків сімейного типу тривав повільно.

Станом на 1998 р. в Україні налічувалося близько 830 шкіл-інтернатів, де виховувалися понад 160 тис. дітей, у тому числі 51,1 тис. – діти-сироти і діти, які залишилися без піклування батьків. До цієї кількості увійшли і заклади системи Міністерства освіти – це дитячі будинки, яких налічувалося 39 із кількістю дітей 3,2 тис., і школи-інтернати – 638 із кількістю вихованців 122,2 тис. [748, с. 309].

Виховний процес в інтернатних закладах освіти України почав зосереджувати увагу на *формуванні громадянської зрілості*. Її формування вимагало цілісного підходу до організації виховного процесу, забезпечення динамічного гармонійного співвідношення різноманітних напрямів, засобів, форм виховання *на основі гуманістичного осмислення єдності внутрішнього світу особистості*, взаємозв'язків його загальнолюдських характеристик та індивідуальної неповторності [625, с. 22].

Складовою частиною виховної роботи в дитячих будинках та інтернатних закладах освіти, як і будь-яких інших загальноосвітніх закладах, залишалося самоврядування [486, с. 22]. Ця форма роботи дає змогу вихованцям «набути досвіду управлінської діяльності; розкрити та реалізувати організаторські і творчі здібності учнів; відчувати свою зацікавленість та причетність щодо вирішення проблем школи-інтернату» [271]. *А отже, реалізувати певною мірою свою суб'єктність.*

Зміна ідологічної орієнтації держави на гуманістичну соціальну політику поставило питання ініціювання в країні деінституалізації інтернатних закладів освіти та відновлення сімейних форм державної заміщувальної опіки. Створення в Україні прийомних сімей як сімейної форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розпочато у 1998 р. у рамках експерименту. На

законодавчому рівні можливість експерименту була визначена Постановою Кабінету Міністрів України «Про проведення експерименту з утворення прийомних сімей у Запорізькій області та затвердження Положення про прийомну сім'ю» № 241 від 2 березня 1998 р. Інститут прийомної сім'ї як форма влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні набув законодавчого закріплення у Законі України «Про охорону дитинства» (№ 2402-III від 26 квітня 2001 р.), що визначив поняття «прийомна сім'я». Порядок передачі дітей на виховання та спільне проживання в прийомні сім'ї / ДБСТ окреслюється Положенням про прийомну сім'ю (постанова Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2002 р. № 565) та Положенням про дитячий будинок сімейного типу (постанова Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2002 р. № 564) [236].

Зауважимо, що активна популяризація будинків сімейного типу в Україні не дала очікуваних результатів; так їх кількість на початку 2000 р. становила більше 91 у 22-х областях країни, а кількість дітей, які виховувалися у них, зросла, 826 у 1998 р., до 982 дітей на початок 2000 р. [210, с. 19].

Станом на 01.01. 2002 р. в Україні нараховувалося 102 дитячі будинки сімейного типу, де виховувались 1078 дітей (з них – 238 рідних та усиновлених, 840 – взятих на виховання та 48 прийомних сімей, які охопили опікою 59 прийомних дітей [244, с. 86]. Проте вони не змогли повною мірою замінити ні дитячі будинки системи Міністерства освіти, ні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей.

Реформуванню системи інтернатної освіти України відповідно до вимог суспільства сприяло прийняття 13 травня 1999 р. Закону України «Про загальну середню освіту» № 651-XIV, який з поміж іншого визначав організаційно-методологічні засади функціонування системи освіти України. Відповідно до цього Закону до інтернатних закладів освіти належали: загальноосвітня школа-інтернат, – спеціальна загальноосвітня школа (школа-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку; загальноосвітня санаторна школа (школа-інтернат); школа соціальної реабілітації для дітей, які потребують особливих умов виховання (створювалися окремо для хлопців і дівчат). Серед актуальних завдань виховання дітей у цьому Законі наголошено на розвитку їхніх здібностей і

обдарувань, наукового світогляду, збереженні і зміцненні фізичного та психічного здоров'я [619].

На зламі XX – XXI ст. в Україні продовжувала функціонувати розгалужена мережа інтернатних закладів освіти, відповідно до «Положення про загальноосвітній навчальний заклад (2000) [621]. За десять років (1992 – 2002) мережа інтернатних закладів освіти в Україні суттєво розширилася. Так, питома вага дитячих будинків зросла більш ніж у два рази (з 40 до 91 %). Зріс і відсоток загальноосвітніх шкіл-інтернатів (з 36 до 45 %) та спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів (з 8 до 21 %) [25, с. 370]. Нормативно-правове забезпечення діяльності дитячих будинків та інтернатних закладів освіти щодо виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, окрім вищезазначеного, складали також закони України «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» (2001 р.) та «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», затверджена Указом Президента України № 347 від 17 квітня 2002 р. Зокрема, в Національній доктрині освіти декларовано основою розвитку особистості, суспільства, нації та держав, запорукою майбутнього України. Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку *особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України*. Декларовано *особистісну орієнтацію освіти*, удосконалення системи неперервної освіти впродовж життя, формування національних і загальнолюдських цінностей, інтеграція української освіти до європейського та світового простору та ін. [520].

Трансформацію принципів виховання впродовж 1991 р. – 2007 р. та їх диференціацію відповідно до мети виховання дітей сиріт в контексті особистісної парадигми ілюструє інформація представлена у таблиці 4.1. Ці та інші актуальні для України початку XXI ст. принципи визначали гуманістичний зміст процесу виховання, його спрямованість до «дитиноцентризму», зосередження уваги дитини на її індивідуальних особливостях, можливостях та потребах, утвердження важливості *ідей особистісної парадигми та їх реалізації у вихованні дітей-сиріт*.

21 вересня 2004 р. спільним Наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства України у справах сім'ї, дітей та молоді № 747/460 затверджено

«Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування». Згідно Положення інтернатні заклади освіти можуть бути державної, комунальної та приватної форм власності. Однак, інтернатні заклади приватної форми власності підлягають ліцензуванню відповідно до вимог законодавства [597].

Аналіз нормативно-правового забезпечення дає підстави стверджувати, що саме починаючи з 1991 р. в Україні розпочалась реорганізація державної системи утримання і виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, з урахуванням світового досвіду опікунської практики. Відбулось заснування благодійних опікунсько-виховних закладів, відновлення системи притулків, у тому числі і недержавних. Розширилася мережа дитячих будинків сімейного типу, упровадження таких форм утримання і виховання дітей, як прийомна сім'я, патронат; орієнтація на сімейні форми утримання і виховання дітей; активізація усиновлення [404; 405].

Зокрема, в Україні поступово почали відкриватись опікунсько-виховні заклади, дитячі соціально-реабілітаційні центри для дітей-сиріт, дитячі будинки та притулки з участю релігійних організацій та церкви. Залучаючи до соціально-педагогічної роботи на волонтерських засадах представників громади, неурядові організації активно обстоювали різні ініціативи в інтересах дітей та молоді, надавали їм широкий спектр соціальних послуг [46, с. 419].

Так наприклад, у 2001 році було відкрито дитячий будинок сімейного типу за сприянні релігійної місії Римо-католицької церкви «Карітас-Спес» *Дім Св. Йосипа* для дітей-сиріт в Києві, у Бортничих. У 2003 р відкрито «*Дім Марії*» в Житомирі та ін. Сьогодні Карітас-Спес організовує та провадить 25 дитячих будинків сімейного типу, в яких постійно проживають до повноліття від 5 до 10 дітей. Вихованням займаються сестри-монахині та спеціально підготовані фахівці. Вихованці ходять до шкіл та дитячих садочків разом з іншими дітьми, вони мають додаткові заняття зі шкільних предметів та розвивають свої таланти та здібності в різноманітних гуртках та секціях, а найголовніше, отримують любов, якої не мали або були позбавлені, навіть маючи батьків [36, с. 419].

Починаючи з грудня 2006 року з Карітас-Спес почала співпрацювати благодійна організація *Kleine Herzen*, що в перекладі означає – «Маленькі серця», на чолі з Паскаль Вайєр. Основний проект в Україні – підтримка дитячих будинків сімейного типу; так зване усиновлення на відстані: в кожній дитині з дитячого будинку є свій опікун в Австрії, котрий допомагає для неї. Всього проектом охоплено 6 дитячих будинків сімейного типу [36, с. 419]..

У 2003 р. в Одесі створено при храмі РПЦ «Всех скорбящих Радосте» та за допомогою меценатів дитячий центр, основною ідеєю якого стала допомога обездолим дітям. У дитячому центрі виховуються тільки хлопчики, зокрема центр розраховано на 38 дітей. Діти шкільного віку відвідують загальноосвітню школу, яка знаходиться поблизу.

Подібні опікунсько-виховні заклади почали відкриватись у різних регіонах України. Так у Львові у 2006 році відкрито Родинний дім «Покрова» заснований Салезіянським монашим Згромадженням (УГКЦ) у 2006 році при парафії Покрову Пресвятої Богородиці. З 1 червня 2014 р РД «Покров» переселено в Молодіжний центр святого Івана Боско – багатофункціональний комплекс, основним завданням якого є виховання дітей і молоді, зокрема соціально вразливих категорій суспільства. Діти можуть здобути професії столяр, секретар керівника, перукар-модельєр, швачка-кравець, кухар і офіціант-бармен. Цікаво, що існування на теренах Дороги Кривчицької професійно-технічного училища Салезіянського Згромадження, а згодом Родинного дому справдило та втілило в життя пророчі задуми великого Митрополита Праведного Андрея Шептицького, який на цих теренах у 1927 році заснував Свято-Іванівську лавру монахів студитів з чітким призначенням: *вчити молодь ремеслу і заснувати захоронки (сиротинці)*. Сьогодні у Родинному домі проживає більше 50 хлопців віком від 7 до 18 років: сироти, напівсироти, діти з неблагополучних сімей. Для дітей створено комфортні умови. Основна мета та особливість Родинного дому – це індивідуальний підхід до кожної дитини, її супровід і виховання, яке базується на християнських цінностях, створення сприятливих, умов для всебічного розвитку особистості.

Підсумовуючи, наголосимо, що найважливішими психолого-педагогічними умовами виховання дітей-сиріт інституційних закладів опіки та виховання визначено: відповідність виховної практики засадам особистісно орієнтованої гуманістичної парадигми освіти; ставлення до особистості дитини як до суб'єкта виховання; перцептивна, комунікативна, інтерактивна взаємодія всіх суб'єктів виховного процесу; створення необхідних умов для розвитку творчого потенціалу особистості, перспектив її саморозвитку у колективі; захист і підтримка інтересів особистості дитини-сироти; самоідентифікація та суспільно-значуще особистісне самовизначення дитини-сироти; стимулювання ініціативності та життєвої активності дитини-сироти; створення і набуття практичних навичок, необхідних для особистісної гармонізації; інтеграція виховних впливів середовища закладу державної опіки; практичне спрямування виховного процесу інтернатного закладу; культивування цінностей особистості [404; 405].

Починаючи з 2005 р., в Україні приймається низка нормативно-правових документів, що свідчать про посилення уваги держави та суспільства до проблеми виховання й особистісного розвитку дітей-сиріт в державних закладах опіки [405], а відтак реформування чинної системи інтернатної освіти, а саме: закон, який регламентує соціальний захист дітей-сиріт, Закон Верховної Ради України від 13.01.2005 № 2342-IV (редакція діє з 13.10.2010 р.) «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». Закон чітко визначає правові, організаційні, соціальні засади та гарантії державної підтримки дітей зазначеної категорії, конкретизуються питання законодавства України про соціальний захист дітей-сиріт (Ст. 2); пріоритети форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки (Ст. 6); створення і функціонування закладів для дітей-сиріт (Ст. 18) тощо [618]. Указ Президента України «Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей» № 1086 від 11.07.2005 р., в якому основними формами влаштування дітей визначені: усиновлення; встановлення опіки, піклування; передача до прийомної сім'ї, дитячих будинків сімейного типу, до закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [618].

Постановою Кабінету Міністрів «Про схвалення Концепції Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» від 11 травня 2006 р. № 263 передбачалося у результаті реформування утворити заклади нового типу, в яких виховуватиметься не більш як 50 дітей віком до 18 років. Умови для проживання, розвитку та виховання повинні створюватися з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини, досвіду її життя, з врахуванням територіального наближення дітей до місця їх походження [405]. Такі умови значно покращували становище дітей-сиріт та більш сприяли їх особистісному зростанню.

Одночасно пропагувалися сімейні форми влаштування дітей-сиріт. Згідно Концепції державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт, та дітей, позбавлених батьківської опіки, процес реформування передбачав чотири етапи. *Перший* з них пов'язаний з вивченням означеної проблеми, *другий* – з удосконаленням нормативно-правової бази і розробки дійсного переміщення дітей. На *третьому* етапі – повинно було здійснюватися переміщення дітей у побудовані нові заклади. На останньому, *четвертому* – реорганізація та перепрофілювання приміщень, які залишилися від інтернатної системи (їх налічувалося біля 600), тобто закінчення реформування. Процес реформування мав закінчитися, за оптимістичними прогнозами, не раніше 2017 року [632].

17 жовтня 2007 р. прийнята Постанова Кабінету Міністрів «Про затвердження Державної цільової соціальної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» № 1242. Отже, в Україні розпочалось реформування системи інтернатних закладів освіти, забезпечене нормативно-правовим підґрунтям у гуманістичному напрямі демократизації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, здійснення переформатування системи освіти на пріоритетність особистісного розвитку дитини з урахуванням її потреб, інтересів та можливостей, забезпечення для цього відповідних умов, створення нових соціальних інститутів сімейного влаштування дітей (прийомна сім'я та дитячий будинок сімейного типу). [632]. Процес виховання дітей-сиріт у період (1991–2007) поступово почав вирізнятися гуманістичною і національною спрямованістю, реалізацією принципів особистісної парадигми виховання дітей-сиріт, ідей

особистісно-орієнтованого виховання, відбувалася психологізація виховного процесу. Великого значення набула проблема духовності та формування християнських цінностей, акцентування уваги на гармонійних взаєминах, емпатії, альтруїстичних вчинках та викоріненні егоїстичних настроїв [405]. Але незважаючи на низку позитивних зрушень, і нині спостерігається невирішеність актуальної проблеми реформування інституційних закладів освіти в Україні, низка невідповідностей національної системи освіти передовій європейській практиці, загострення проблем соціально незахищених категорій дітей. Підсумовуючи результати аналізу генези практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, нами виокремлено основні принципи, які еволюціонували упродовж досліджуваного періоду (Таблиця 4.2).

Проведене дослідження теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми дає підстави обґрунтовано констатувати що каузальність розвитку наприкінці XX – поч. XXI ст. особистісного орієнтованого підходу до виховання дітей-сиріт можна структурувати за такими тематично-проблемними аспектами: 1) зміною соціальних орієнтирів у нових соціально-економічних умовах, інноваціями в освіті; корінною перебудовою змісту виховного процесу в умовах переходу від його авторитарно-дисциплінарної до гуманно-особистісної організації; 2) посилення уваги держави та суспільства до проблеми виховання й особистісного розвитку дітей-сиріт в державних закладах опіки, оновлення нормативно-правового забезпечення; 3) наслідками розвитку психолого-педагогічної науки (технологізацією та психологізацією педагогічного процесу) та досягнень освітньо-виховної практики педагогів-новаторів; 4) посиленням гуманістичних цінностей, бажанням допомогти дітям-сиротам у їх саморозвитку та самореалізації.

Ці обставини вимагають оновлення парадигми змісту й організації процесу особистісно орієнтованого виховання дітей-сиріт, впровадження активної форми практичної реалізації виховних інваріантів, імплементації ідей особистісної парадигми виховання та позитивного вітчизняного ретродосвіду опікунсько-виховної діяльності.

У зв'язку із цим складаються сприятливі умови для інтеграції вітчизняної і зарубіжної ідеї особистісно орієнтованого підходу не тільки на рівні їхнього

теоретичного узагальнення, але й практичної реалізації у вигляді особистісно орієнтованої виховної технології.

Табл. 4.2. Еволюція принципів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в опікунсько-виховних закладах України

Принципи	1900–1919	1919–1939			1939–1956	1956–1991		1991–2007
		Радянська Україна		Західно-українськ і землі		1956–1985	1985–1991	
		1919–1931	1931–1939					
Культуровідповідності	+			+				+
Сводовідповідності	+							+
Системності послідовності та наступності	+		+				+	+
Природовідповідності	+			+				+
Єдності свідомості та поведінки вихованця	+	+			+	+		+
Поєднання поваги до особистості вихованця з розумною вимогливістю до нього	+			+				+
Необхідності спиратися у вихованні на позитивні сторони особистості	+	+		+			+	+
Виховання особистості в колективі і через колектив		+	+	+	+	+		
Індивідуальний підхід	+	+		+				+
Диференційований підхід	+	+		+		+	+	+
Акмеологічності	+			+				+
Гуманізації та демократизації	+			+				+
Національної спрямованості	+	+		+				+
Релігійної спрямованості	+			+				+
Поєднання педагогічного керівництва діяльністю з розвитком ініціативи та самостійності дітей	+			+				+
суб’єктності	+			+				+
суб’єкт-суб’єктної взаємодії	+			+				+
етично-альтруїстичний	+			+				+
кордомедійності	+			+				+
педагогізації виховного процесу	+	+		+				+
психологізації виховного процесу	+	+		+			+	+
професіоналізації педагогічних працівників інституційних закладів опіки дітей	+			+			+	+

Укладено автором

Висновки до четвертого розділу

У розділі на основі системного ретроспективного аналізу розроблено авторську періодизацію вітчизняної практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – початку ХХІ.

Перший період (1900–1919) – період початкового впровадження та становлення дитиноцентричних ідей виховання дітей-сиріт шляхом інституційно-нормативного врегулювання, активізація педагогічного досвіду у сфері опіки та виховання дітей-сиріт. Характерний для України потрясіннями соціально-політичного й економічного характеру, збільшенням кількості дітей-сиріт; створенням нормативно-правової бази для державних інституційних установ опіки та виховання дітей-сиріт та заснуванням широкої мережі таких установ (виховних будинків, сирітських будинків, притулків, захоронок); підсиленням педагогічної складової опікунсько-виховної діяльності, впровадження дитиноцентричних ідей виховання дітей-сиріт, поступовий перехід від теологічних до соціетальних підходів, акцентуванням на трудовому вихованні дітей-сиріт, впровадження методів, що передбачають всебічний особистісний розвиток, активну участь вихованців; актуалізацією проблеми спеціальної фахової підготовки педагогів опікунсько-виховних закладів.

Другий період (1919–1939) – період нерівномірності педагогічної уваги до проблем виховання особистості дитини-сироти, дисперсивності виховного ідеалу освітньої політики у різних українських землях. Означений період характеризується суттєвими відмінностями у підходах до опіки та виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях та Радянській Україні (1 субперіод 1919–1931; 2 субперіод 1931–1939), що пов'язано з різними соціально-політичними подіями та специфікою державного устрою країн до яких входили українські землі. Спільним залишалось домінування у вихованні дітей-сиріт ідей педології.

1 субперіод (1919–1931) – формування нових «революційних» тенденцій до розв'язання освітньо-виховних проблем дітей-сиріт на території Радянської України. Характерними для виокремленого субперіоду стали: загострення соціально-економічної ситуації перехідного періоду в державі, що зумовило зростання

чисельності безпритульних дітей; оновлення нормативно-правового забезпечення щодо захисту дитячого населення; передача виховних функцій від сім'ї – до держави, формування системи закладів охорони дитинства. До розв'язання освітньо-виховних проблем дітей-сиріт активно залучалися наукові дослідження з проблем педології, рефлексології, психотехніки та психоаналізу, підтримувані радянською владою. У системі інституційного виховання впроваджувалися ідеї соціально-особистісного підходу, українізації. Основний акцент було зроблено на трудовому вихованні, формуванні самодіяльних дитячих колективів, самоврядуванні та схваленні творчої ініціативи вихованців. Однак, практика соціального виховання, декларуючи гуманістичні ідеї, орієнтувалася виключно на соціальне та державне замовлення, на колективістський підхід, що призвело до нівелювання особистісних потреб й інтересів окремої дитини.

2 субперіод (1931–1939) характеризується загостренням соціально-економічних та суспільно-політичних умов в державі, поглибленням ізоляції дитячих будинків від громадського життя, домінуванням в більшості з них імперативного стилю спілкування між педагогами та вихованцями; уніфікацією системи форм і засобів влаштування дітей, які залишились без родини. Змінився зміст виховного процесу, відбулась втрата «соціальності» виховання, повне підкорення освітньо-виховних установ ідеологічним і політичним інтересам держави на основі постулювання виховних ідеалів комунізму, згортання процесів українізації.

Для II періоду (1919–1939) – на західноукраїнських землях характерним стало загострення соціально-економічних та суспільно-політичних чинників, збільшення кількості сиріт у наслідок війни, розгортання активної опікунсько-виховної діяльності релігійних організацій, утвердження престижу меценатської і філантропічної діяльності, альтруїзму серед населення краю, підсилення інтересу до особистісного розвитку дітей-сиріт, поширення практики створення прийомних сімей; пожвавилася культурно-просвітницька діяльність громадських і церковних організацій, розгортання мережі різноманітних благочинних самодіяльних об'єднань і товариств, заснованих прогресивною громадськістю та духовенством: захоронки, сиротинці, бурси, робота яких базувалася на засадах дитиноцентризму, ідеях морально-

релігійного, трудового та національного виховання. Педагогічний процес опікунсько-виховних установ базувався на принципах гуманізації, демократизації, народності, природовідповідності, опорі на позитивне, культуровідповідності, індивідуалізації, єдності вимог різних виховних інституцій. Вихователі удосконалювали педагогічну майстерність на курсах за кордоном, семінарах та тренінгах з питань педагогіки, психології, медицини.

Третій період (1939–1956) – кризовий стан системи виховання дітей-сиріт в умовах Другої світової війни та перших післявоєнних років, позначений реформуванням педагогічної ревізії реформації системи виховання дітей-сиріт, згортанням педагогічного досвіду «нового» виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях, які були приєднанні до колишнього СРСР, загостренням проблема соціального захисту дітей-сиріт, створенням дитячих будинків різних типів (дошкільні, шкільні, змішані). Виникли нові напрями опіки та виховання дітей-сиріт, а саме: влаштування їх до сімей (опіка, усиновлення та патронат), передача функцій опіки державним установам, партійним, профспілковим і комсомольським організаціям, проте дитячі будинки залишалися пріоритетною формою підготовки дітей-сиріт до суспільної асиміляції та адаптації.

Механізм тоталітаризму, надцентралізована система управління інтернатною освітою призвела до ігнорування культурних, національних, регіональних, і місцевих умов, деструктивного впливу на систему інтернатних закладів освіти. Утвердилася одноманітність і однотипність у навчанні та вихованні дітей-сиріт, що негативно впливало на розвиток їх індивідуальності, суб'єктності, особистісного зростання, та поглиблювало негативний вплив авторитарної парадигми виховання. Підсилилась прагматична спрямованість виховання, усі форми трудового виховання стали пріоритетними та підпорядковувались меті комуністичного виховання. Характерним стало укомплектування закладів інтернатної освіти непрофесійними кадрами вихователів, які не мали відповідної педагогічної освіти.

Четвертий період (1956–1991) – трансформація змісту, форм і методів виховання дітей-сиріт, від орієнтації процесу виховання дітей-сиріт на ідеали ідеологічно-партійного комуністичного суспільства до поступового утвердження

цінностей індивідуальності, активності, самостійності, особистісного розвитку вихованців.

I субперіод – (1956–1984) характеризується домінуванням авторитарної парадигми виховання дітей-сиріт, поширенням системи інтернатних закладів освіти, накопиченням педагогічного досвіду соціального виховання дітей-сиріт на засадах політичної ідеології, зосередженням уваги на цінності кожної окремої дитини і її значенні для суспільства. У освітньо-виховний процес інтернатних закладів освіти впроваджувались комплексні та диференційовані підходи, різноманітні методи, які сприяли формуванню свідомості вихованців, їх моральному та естетичному вихованню, професіоналізації, всебічному розвитку гармонійної особистості, гуманізму, альтруїстичних тенденцій, емпатії (тимурівська команда, взаємодопомога), самоврядування, гурткова робота, екскурсії, що надавало можливість дітям частково проявити творчі здібності, активність, ініціативність та сприяло розвитку їх суб'єктності. Однак, шляхом ідейно-політичного та трудового виховання діти вчилися підкоряти особисті інтереси громадським, декларований всебічний розвиток і постульована увага до особистості дитини-сироти відтворювали панівні ідеологеми та реалізовували практику забезпечення контрольованого вияву активності дітей-сиріт. Система великих інтернатних закладів не могла забезпечити індивідуальний підхід до кожної дитини, задовольнити повною мірою реалізацію їх особистісного потенціалу, крім того, часто ізолювала дітей-сиріт від громади, що підсилювало негативний вплив деприваційних умов на особистість дитини. Внаслідок недостатнього забезпечення орієнтації на розвиток індивідуально-творчих задатків особистості, урахування різних відхилень дітей-сиріт, насаджувалися заорганізованість, однаковість, педагогічний диктат. Практично не було розв'язано проблему спеціальної підготовки кадрів для педагогічної роботи у закладах інтернатного типу. Жорстка централізація змісту, організації та регламентація технологій виховання призвели до відчуження шкіл-інтернатів від реальних суспільних вимог, а це зі свого боку – до проблем особистісного зростання дітей-сиріт, деформації процесів соціалізації та адаптації, дистанціювання особистості дитини від суспільного життя.

2 субперіод – (1985–1991) характеризується започаткуванням ініціатив у сфері соціального захисту дітей до більш гуманістичного напрямку соціальної політики, поступовим відходом від комуністичного виховання і адміністративно-командної системи у бік демократизації, децентралізації; розширенням змісту соціально-педагогічної діяльності з означеною категорією дитячого населення; пошуком шляхів удосконалення змісту, форм та методів виховання дітей-сиріт у державних закладах опіки, поступовою психологізацією навчально-виховного процесу; зміною вектору соціального виховання у напрямку влаштування вихованців до сімейних форм державної опіки; підсиленням вимог до професійної компетентності педагогів інтернатних закладів освіти. Однак, недостатньо враховувалися психологічні аспекти розвитку дітей, орієнтація на розвиток індивідуально-творчих задатків особистості, траплялися факти застосування неприпустимих вкрай жорстких та антипедагогічних засобів виховного впливу, що засвідчувало нестачу як гуманістичних технологій виховання, так і кваліфікованого педагогічного персоналу інтернатних закладів освіти.

П'ятий період (1991–2007) – оновлення нормативно-правового забезпечення інтернатної освіти, змісту виховання дітей-сиріт на гуманістичних і демократичних засадах, відродження національних цінностей, утвердження ідей особистісної парадигми виховання. Означений період відзначається суспільно-політичними, соціально-економічними, культурно-освітніми змінами в Україні, якісним зсувом у ціннісних орієнтаціях суспільства, зростанням кількості безпритульних дітей, модернізацією опіки та виховання дітей-сиріт у бік дитиноцентризму, оптимізацією мережі закладів інституційного догляду та виховання дітей. Виховання дітей-сиріт базувалося на засадах гуманізму та характеризувалося творчим, особистісно орієнтованим підходом до його організації, поступовим впровадженням відповідних виховних технологій, відбувся відхід від уніфікації у процесі виховання, утвердження принципів загальнолюдської моралі, диференціація та індивідуалізація виховного процесу. Активізувалась практика сімейних форм влаштування дітей-сиріт, усиновлення, розробка та впровадження програм реформування державних закладів опіки у напрямі деінституалізації на основі філософії гейткіпінгу.

Дослідження показало дискретність відображення змісту ціннісного ставлення до особистісного розвитку дитини-сироти на рівні освітньої політики та освітніх реформ. Підтверджено орієнтованість практики виховання дітей-сиріт на виховний ідеал, керований суспільними запитами, який впливав на формування змісту інтернатної освіти, вибір форм, методів і засобів організації інституційного виховання дітей-сиріт.

Траєкторію розвитку феномена виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, обумовлювали: 1) світоглядні та наукові уявлення про особистість дитини-сироти, визнання її самоцінності, як суб'єкта/об'єкта опікунсько-виховної діяльності; 2) специфіка осмислення соціально-політичних, культурно-історичних і теоретико-методичних засад опікунсько-виховної діяльності (дитина-сирота – суспільство); 3) аксіологічний контекст виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; 4) особливості організації опікунсько-виховної практики, трансформація сімейних та інституційних форм виховання дітей-сиріт; 5) реалізація інноваційних ідей особистісно-гуманного підходу та принципів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; 6) рівень професійної підготовки педагогів, які здійснювали опікунсько-виховну діяльність.

Результати досліджень, відображених у четвертому розділі, опубліковані у наукових працях автора: [397; 404; 406; 407; 413; 432; 433].

РОЗДІЛ 5

ПРАКСЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРІТ У КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ПАРАДИГМИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СИСТЕМИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ДОГЛЯДУ ТА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ: ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ІДЕЙ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

5.1. Технології виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми

Реалізація ідей виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у практиці інтернатної освіти залишається гострою психолого-педагогічною проблемою: з одного боку – педагоги, працівники закладів інституційного догляду дітей-сиріт усвідомлюють необхідність впровадження особистісно-орієнтованих та інноваційних технологій, а з іншого – часто не готові до їх використання у опікунсько-виховній діяльності, не завжди знають специфіку особистісного розвитку дітей-сиріт, яка зумовлена умовами родинної деривації та відповідно, особливостей застосування означених технологій.

Більшість педагогів не підготовлені до швидкого темпу сучасних соціальних змін, та змін у сфері надання соціальних послуг, зумовлених процесами деінституалізації, децентралізації влади (утворення ОТГ) зокрема, а відтак і до інновацій в освіті. Ефективну опікунсько-виховну діяльність уможливорює використання певних виховних технологій, методик і прийомів, що враховують як специфіку самої дитини-сироти, так і наявні детермінанти її соціальних умов.

У зв'язку з цим особливого значення у опікунсько-виховній діяльності набуває праксеологія як системне знання про загальні принципи і способи організації раціональних, доцільних, успішних дій. Тому доцільним вважаємо розглянути праксеологічні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в сучасних умовах реформування інституційних закладів опіки.

Незважаючи на процеси деінституалізації, сьогодні інтернатна освіта України здійснює пошук нових і вдосконалює використовувані педагогічні технології, які б відповідали аксіологічним принципам, які диктує сучасний соціум і сприяли взаємодії

учасників педагогічного процесу. Наголос при цьому робиться на практичному, а точніше *праксеологічному аспекті* суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти. Праксеологічний підхід постає методологічним орієнтиром при її реалізації.

Успішність реалізації опікунсько-виховної діяльності передбачає концептуальну визначеність технологій виховання, окресленість основних її орієнтирів і цінностей, а також загальних принципів взаємодії педагога та дитини-сироти за допомогою певних методів та прийомів. Виклики сьогодення вимагають від фахівців у сфері опікунсько-виховної діяльності відмови від усталених традиційних методів щодо освітньо-виховного процесу, переосмислення поглядів на дитину та її виховання. У вимірах особистісно-гуманістичної парадигми виховання метод виховання, переосмислюється як педагогічна категорія, активізується розробка теоретичних основ та *технологічних особливостей використання методів* виховання, які відповідають означеній парадигмі.

Як підтверджують результати наукових досліджень, у сучасних умовах швидких соціальних та інформаційних змін педагоги часто не здатні зорієнтуватися у великій кількості пропонованих методів, прийомів і технологій виховання, а також виокремити найбільш оптимальну з них для використання у тій чи іншій виховній ситуації, а відтак, зазнають труднощів у їх застосуванні. Тому доцільним вважаємо проаналізувати технології виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Очевидно, що процес виховання стає ефективним лише тоді, коли поєднується із самовихованням, що зумовлює необхідність використання *якісно нових методів*, які мають ґрунтуватися не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохочення та покарання), так звана біхевіористична модель, а на рефлексивно-вольових механізмах самої особистості (співпереживання й емоційного оцінювання). Такі методи кваліфікують як *виховні технології особистісної орієнтації* [61, с. 123].

Вивчення стану інноваційних процесів у сучасній педагогічній науці вказує на те, що одним із найбільш масштабних нововведень кінця ХХ ст. стала технологізація різних галузей педагогіки, в тому числі і теорії виховання. Основні питання технологічного підходу в побудові освітньо-виховних систем відображено в ґрунтовному аналізі найпоширеніших у світовій і вітчизняній практиці педагогічних

технологій (І. Бех [59], В. Варава, В. Зоц [131], І. Дичківська [209], С. Карпенчук [281], Я. Коломинський [315], Г. Сорока [722], О. Пехота [552], М. Чепіль, Н. Дудник [842], О. Янкович, Ю. Беднарик, А. Анджеевська [881] та ін.), зокрема дослідники активно використовують наукові терміни «педагогічна технологія» й «технологія виховання». Автори наголошують, що кожна з педагогічних практик (систем), яка витримала перевірку часом і визнана ефективною в реалізації відповідних їй завдань, була детермінована концептуалізацією ідей та способів їхнього втілення у педагогічній взаємодії. Зокрема, науковці М. Чепіль, Н. Дудник [842] акцентують, що використання «педагогічних технологій» має вищий рівень ефективності у порівнянні з традиційними методиками, підкреслюючи важливість дотримання принципу суб'єктності у їх реалізації. О. Пехота наголошує на особистісно-професійному розвитку (як дитини, так і педагога) при використанні особистісно орієнтованих технологій [552, с. 249].

Для нашого наукового дослідження важливо відзначити, що особливу увагу в них зосереджено на особистісно орієнтованому вихованні (І. Бех [59], В. Варава, В. Зоц [131] та ін.). Їхня спрямованість на виявлення принципів і розробку прийомів оптимізації виховного процесу забезпечила аналіз, що підвищують його ефективність конструюванням й застосуванням способів і прийомів реалізації взаємодії, а також оцінку емоційно-ціннісного, понятійно-логічного та операційно-дійового компонентів виховної співдії.

Аналіз вище означених наукових досліджень уможливив виокремлення основних тенденцій сучасних технологій виховання, а саме: 1) постулювання принципів демократизації освіти; 2) гуманізація виховного процесу, їхня орієнтація на особистісний підхід до виховання; 3) активізація особистісної позиції дитини, розвитку її суб'єктності у засвоєнні соціокультурного досвіду.

Сучасні технології особистісно орієнтованого виховання ґрунтуються на основних теоретичних положеннях педагогів та психологів минулого, тому для нас також важливо прослідкувати цей зв'язок.

Технологічний підхід до процесу виховання включає такі компоненти: постановка мети, її максимальне уточнення; орієнтація виховної мети, змісту, форм й

методів на досягнення запланованих результатів; корекція виховання; заключна оцінка результатів. Зокрема, Я. Коломинський розглядає технологію як «системну сукупність та порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети» [315, с. 123]. Технологічний підхід лежить в основі особистісно-орієнтованих виховних технологій, оскільки забезпечує чітку орієнтацію всього виховного процесу на особистість як мету і як результат. Наголосимо, що використання виховних технологій вимагає *високого рівня педагогічної майстерності, особистісно-професійного саморозвитку вихователя.*

Розробка особистісно-орієнтованих технологій передбачає створення такої виховної ситуації, яка забезпечувала б розвиток творчих потенцій кожного з учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії, їхнє особистісне зростання, прийняття іншого як цінності з усією складністю його особистісних і поведінкових проявів. Цю тезу підтверджує й позиція В. Кременя, який акцентує увагу на необхідності «посилення особистісного виміру в педагогічній науці» [347, с. 5].

Варто зазначити, що процес виховання, а особливо виховання дітей-сиріт, важко формалізувати з декількох причин. По-перше, його результати, які результати виховання загалом, є відтермінованими в часі, а тому процес діагностування ускладнюється. По-друге, виховання особистості – це завжди визнання її неповторності, унікальності, наявності в неї суб'єктного досвіду, на який накладається виховна стратегія чи тактика, тому будь-яка технологія потребує конкретизації відповідно до змісту виховної ситуації, особистості її учасників (у нашому випадку вихователь і дитина-сирота), домінантної між ними системи взаємин, ставлень. Слід зазначити, що суб'єктний досвід дитини-сироти, часто зумовлений пережитими психотравмувальними ситуаціями, тому вибір технологій виховання та їх ефективна реалізація почасти ускладнюються. Відтак можна обґрунтувати лише *логіку реалізації виховної технології*, позаяк жодна технологія не може охопити всієї розмаїтості індивідуальності вихованця, особливостей його життєвого досвіду, суб'єктивних переживань. По-третє, сувора регламентація діяльності часто позбавляє педагога (вихователя) творчого підходу до реалізації професійних опікунсько-виховних

функцій. Означене дає підстави до висновку, що в контексті технологічного підходу варто говорити лише про *загальний конструкт технології виховання дітей-сиріт його специфіку*. Його розкриттю, у нашому розумінні, сприяють такі основні компонентами, як *цілі, критерії, умови здійснення й оцінка ефективності*.

Засадничим під час аналізу особистісно орієнтованих технологій виховання дітей-сиріт вважаємо визначення того наскільки забезпечує: необхідний обсяг зовнішньої свободи та дієвої допомоги для вияву самостійності, відповідальності та внутрішньої свободи особистості, її можливості вільного самовираження, авторства в житті; інтенсивність суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з кожним вихованцем на основі принципів кордомедійності, довіри, етично-альтруїстичної спрямованості виховного процесу.

Виховна технологія є концентрованим вираженням досягнутого рівня професійної діяльності, що виникає на основі індивідуальної майстерності педагога. Сучасна теорія виховання визнає раціоналізм та доцільність технологічного підходу у вихованні, позаяк процес технологізації сприяє успішній реалізації практики особистісно-орієнтованого виховання. Сам контекст поняття «технологія виховання» переводить практичну діяльність на шлях попереднього проєктування, зводячи до мінімуму в ній педагогічні експромти. Таким чином, технології особистісно орієнтованого виховання уможлиблюють організацію *виховного простору*, який системою своїх впливів забезпечує оптимальні умови для особистісного розвитку кожного вихованця, на основі сукупності його компонентів: гуманізація, демократизація, індивідуалізація соціобуття вихованців; культивування творчих можливостей дітей; формування особистісно конструктивних відносин; оптимізація виховних можливостей процесу виховання; взаємодія інституційного опікунсько-виховного закладу і оточуючого довкілля; взаємодія з родичами дітей; міжкультурна взаємодія у розвитку вихованців; продуктивна життєдіяльність вихованців; педагог у виховному просторі.

Особистісно розвивальні можливості виховного простору залежать не лише від перетворювальної сили його компонентів, а й значною мірою від інтенсивності взаємодії з ним кожного вихованця, в основі якої має лежати його емоційне

переживання. Тому основне завдання педагога полягає в тому, щоб вихованець позитивно переживав суспільно значущі впливи, які спрямовує на нього виховний простір і прагнув мінімізувати всі ті моменти, що стають на заваді його духовно-моральному розвитку [57, с. 4].

Резюмуючи вищезначене, *технологію виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми ми розглядаємо як комплексний, інтегративний процес, що охоплює ідею, засоби та способи організації суб'єкт-суб'єктної особистісної взаємодії педагога і дитини-сироти, (на основі принципів кордомедійності, довіри, етично-альтруїстичного принципу), що спрямований на аналіз, планування, забезпечення, оцінювання та керування розв'язанням проблеми саморозвитку й самотійного становлення особистості як суб'єкта активної діяльності і суспільних відносин.*

У центрі уваги особистісно-орієнтованої технології – унікальна цілісна особистість, спрямована на максимальну реалізацію потреби до самоактуалізації, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на свідомий та відповідальний вибір у різних життєвих ситуаціях. Саме досягнення особистістю таких властивостей і є головною метою процесу виховання, що відрізняється від формалізованої передачі йому соціальних норм у традиційній технології виховання.

Особистісно-орієнтовані виховні технології уможливають створення максимально ефективних умов для життєвого самовизначення вихованця [61, с. 176]. У цьому плані особистісно орієнтована виховна технологія – це одночасне розгортання процесів виховання й самовиховання, спрямованих на розв'язання виховних завдань.

В умовах реалізації особистісно-орієнтованої виховної технології формується ідеальна модель, ідеальний образ особистості, що стає основою особистісного самовизначення вихованця, яке розглядається як «здатність визначати та реалізувати ціннісну ієрархію своєї життєдіяльності, уміння переосмислювати власну моральну сутність залежно від конкретної культурно-історичної ситуації», вибір суб'єктом «життєвого стилю й самого способу життя» [62, с. 13–17].

Можливість особистісного самовизначення дітей-сиріт в особистісно орієнтованій виховній технології розширюється завдяки розвитку волі та внутрішній активності. Лише тоді вихованець зможе відчувати, що він не просто перебуває, а повноцінно живе в атмосфері *високої людяності*, що повинна наповнити його своїм гуманним змістом. При цьому дитина-сирота *не повинна відчувати штучність ситуації, створеної вихователем для досягнення поставленої мети*. Особистісно-орієнтована технологія, яка передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини з педагогом, створює простір для вирішення особистих проблем вихованців, із яких складається їхнє життя і без яких вони не уявляють себе особистістю.

Позаяк особистісно орієнтовані виховні технології відрізняються високою науковістю, ґрунтуються на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки, тому дають можливість ширшого та більш вільного педагогічного варіювання на основі знання психологічних закономірностей розвитку особистості. Особливо наголошуємо на *психологічному знанні педагога*, яке є однією з важливих умов ефективності застосування виховних технологій.

Особистісно-орієнтовані технології характеризуються цілісністю виховного процесу як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний підбір та поєднання форми, методів, способів, прийомів та засобів виховної діяльності. Уся ця складова реалізується у процесі, орієнтованому на певний результат, що досягається за допомогою структурних компонентів, розташованих у певній ієрархії, системі. *Тому особистісно-орієнтована виховна технологія не існує поза загальною методологією, метою та змістом виховання, а виступає його організаційним інструментарієм.*

Реалізацію ідеї цілісності виховного процесу при застосуванні особистісно-орієнтованої виховної технології уможливорює врахування системного підходу [584, с. 226]. Під час системного аналізу особистісно орієнтованої виховної технології слід звернути увагу передусім на такі структурні компоненти, як: концептуальні принципи, зміст, мета, завдання, форма й методи спільної діяльності педагога та вихованця, у процесі особистісно орієнтованого виховання. Це допомагає нам проаналізувати кожну особистісно орієнтовану виховну технологію як систему, що

включає концептуальну, значеннєву та процесуальну частину. Саме до таких технологій належать гуманно-особистісні технології (Ш. Амонашвілі, А. Белкіна, І. Беха, І. Якиманської та ін.), технологія співробітництва та «вільного виховання» [15; 56; 61; 872].

Розглянемо детальніше окремі особливості застосування особистісно орієнтованих технологій у процесі виховання дітей-сиріт.

Гуманно-особистісні технології відрізняються передусім гуманістичною «психотерапевтичною» спрямованістю в підтримці особистості та допомозі їй. Ціль гуманно-особистісних технологій – «розбудити, покликати до життя цю внутрішню силу і можливість, використати їх для більш повного та вільного розвитку особистості вихованця» [60, с. 19].

Загальновизнаними провідними ідеями гуманно-особистісних виховних технологій є: гуманізація та демократизація педагогічних відносин; новий погляд на особистість як ціль освіти й виховання; відмова від прямого примусу як методу; нове трактування індивідуального підходу; формування позитивної «Я-концепції» [55, с. 21–23].

За стратегії гуманістичного підходу до організації виховання, виховний процес стає простором повноцінного життя, інструментом подолання життєвих проблем і особистісного зростання [223, с. 33]. Опора на позитивне в дитині-сироті, на її здатність до саморозвитку, повага до її прав, довіра і конфіденційність у співпраці з вихованцем – принципи реалізації цього підходу у вихованні дітей-сиріт у контексті, а суб'єкт-суб'єктні відносини є важливим фактором, що визначає результати усього виховного процесу. Наголосимо на значущості врахування етично-альтруїстичного принципу, розвитку альтруїстичних тенденцій обох сторін суб'єкт-суб'єктної взаємодії – дитини-сироти та вихователя, системного, а не механічного поєднання альтруїстичної мотивації з домінуванням мотиву співчуття, альтруїстичних ціннісних орієнтацій, готовності до соціально значущої діяльності, емпатії, співпереживання, співчуття. Саме етично-альтруїстична спрямованість суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти сприяє в усвідомленні дітьми пріоритетності людських цінностей, розвитку альтруїстичних почуттів, духовно-моральної зрілості особистості

дитини-сироти. При цьому важливим є врахування особливостей розвитку емоційного інтелекту обох сторін та формування компетентностей у сфері життєдіяльності.

Варто зазначити, що основна проблема відмови від прямого примусу полягає не в «абсолютизації» принципу, а у визначенні розумної міри. Відмова від прямого примусу у вихованні характеризується вимогою, заснованою на *довірі*; захопленням, що породжується цікавою виховною ситуацією; заміною примусу бажанням, що забезпечує успіх, самостійність та самодіяльність вихованців.

Нове трактування індивідуального підходу включає: відмову від орієнтації на середнього вихованця; пошук кращих якостей у вихованців; застосування психолого-педагогічної діагностики; облік особливостей особистості при побудові виховного процесу; *конструювання індивідуальної програми особистісного розвитку дитини-сироти; прогнозування та корекцію розвитку.*

Психологічним об'єктом дослідження змістовно технологічного процесу виховання дітей-сиріт є формування «Я-концепції» особистості, яка виступає «ядром особистості, що визнає генетично та функціонально її цілісність цінністю, що характеризується єдністю зовнішньої спрямованості особистості, усвідомленням свого Я» [55, с. 23]. Формування позитивної «Я-концепції» особистості дитини-сироти – одне із найважливіших завдань особистісно-орієнтованого виховання. Розв'язанню означеної проблеми сприяє розвиток вихователем позитивної особистісної сутності дитини-сироти, задоволення її потреби в особистій безпеці.

Відтак, гуманно-особистісні виховні технології сприяють особистісному самовизначенню і самореалізації дітей-сиріт, формують у них позитивне ставлення до себе як особистості, до інших людей, навколишнього середовища та суспільно значущої діяльності.

Основою гуманно-особистісної технології виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, на нашу думку, є виділена І. Бехом дискурсивна технологія *інтимно-особистісного спілкування у системі «вихователь – вихованець»*. У ній проблема виховання особистості представлена у соціогенетичному дискурсі, під яким розуміється певний спосіб вивчення та впливу на цей процес. Інтимно-особистісне спілкування при цьому автор розглядає як «таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, де на

основі обміну особистісної позиції суб'єктів можливе їх моральне та духовне зростання» [56, с. 64–65].

У ньому розрізняється такий дискурс, як встановлення базового змістово-цінісного консенсусу; прояв процесу *«ми-переживання»* учасниками інтимно-особистісного діалогу; попередження перевизначення вихованцем мети інтимно-особистісного діалогу; забезпечення глибини проникнення співучасниками інтимно-особистісного діалогу у внутрішній світ один одного; функціонування розвинутої форми інтимно-особистісного діалогу; прояв процесу *«я-переживання»* вихованцем як учасником інтимно-особистісного діалогу [56].

Наголосимо, що особистісно-орієнтовані технології діалогічні за своєю суттю. Сучасна культура, у тому числі й педагогічна, – це насамперед культура діалогу, упродовж якого й формується особистість. Основна умова, яка необхідна для продуктивної організації технології інтимно-особистісного спілкування це обов'язкова наявність моменту спільності, так званий визначений базовий *змістовно-ціннісний консенсус* щодо загальних або конкретних поглядів на призначення людини, її ціннісно-змістовних орієнтацій, стилю життя тощо.

Виховна ефективність технології інтимно-особистісного спілкування забезпечує процес так званого *«ми-переживання»*, що реалізується як *«відображення суб'єктом у плані внутрішнього переживання об'єктивних і дійсно соціально-психологічних різних ціннісних позицій інших людей»*, (про що ми зазначали у 2 розділі). Вступаючи в інтимно-особистісні діалогічні відносини, вихователь та вихованець спільно розв'язують *«особистісні завдання»*, кінцева мета яких – *«свідоме прийняття вихованцем певної морально-духовної цінності вихователя, причому таке прийняття, що перетворює означену цінність у суб'єктивне значеннєве надбання, що виступає у ролі внутрішнього регулятора його вчинків»* [61, с. 67–68]. Однак для досягнення поставленої мети необхідно, щоб її однаково розуміли і вихователь і дитина-сирота.

Крім того, ефективність технології інтимно-особистісного спілкування у вихованні дітей-сиріт залежить від рівня розуміння педагога вихованцем, глибини проникнення ними у внутрішній світ один одного. На основі цього виникає позитивне емоційно ціннісне ставлення дитини-сироти до свого наставника, без чого не можна

сформувати інтерес до його морально духовних надбань. Зауважимо, що на цьому аспекті наголошував С. Бaley, обґрунтовуючи *«педагогічну любов»* (див. розділ 3.2.).

Тому одним із основних завдань *інтимно-особистісного діалогу* є – забезпечення відкритості внутрішнього світу педагога дитині. Вербалізуючи свої світоглядні принципи, цінність, ідеали, переживання, прагнення тощо, вихователь на розумовому та емоційному рівнях залучає вихованця до сутності своєї особистості, сприяючи тим самим його моральному перетворенню.

Ще одним фактором, що забезпечує виховну продуктивність інтимно-особистісного діалогу є глибоке розуміння вихователем дитини-сироти, її поведінки, потреб, мотивів, переживання, психологічних стани тощо.

Дискурсивна технологія інтимно-особистісного діалогу у своїй розвинутій формі є такою, у якій педагог *«працює своєю особистісною сутністю»*. У ній відбувається *«зустріч двох внутрішніх світів на рівні їхньої сутності»*, що дозволяє вихователю як особисті здійснити у комунікативній взаємодії значні перетворення життєдіяльності вихованця, підготувати його бути справжнім суб'єктом морально-духовної культури людства» [56, с. 72–75].

В основі *гуманно-особистісної технології Ш. Амонашвілі* [14] лежить спілкування як *«основа»*, *«суть»* та *«інтегративний метод виховання»*. *«... Спілкуючись із вихователем»*, дитина *«... засвоює вміння жити серед людей, розуміти їх, співпереживати, співчувати, допомагати іншим ...»*. Навчити дитину *«бачити себе серед інших, прагнути до самовиховання, самоосвіти та самовизначення»* – основне завдання гуманно-особистісної виховної технології [15, с. 62–64].

Розглянута система установок розкриває гуманістичну позицію педагога у всіх гуманно-особистісних виховних технологіях. Відповідно до них вихователь повинен у першу чергу *любити і розуміти дитину*; оптимістично до неї ставитися; вірити у безмежну можливість її розвитку, у свої педагогічні здібності, у силу гуманістичного підходу до дитини. Важливим аспектом є реалізація ідей кордомедійності у виховному процесі. Основними принципами діяльності вихователя повинно бути *«олюднення середовища навколо»* дитини; повага до її особистості, *«толерантність»*;

«терпіння» у ставленні до неї, оперття на прагнення вихованця до розвитку, дорослішання та волі. Особистісними якостями такого вихователя, повинні *бути доброта, людяність, милосердя, відвертість, щирість та самовідданість, усвідомлення своєї професії як покликання.*

Ефективною технологією у роботі з дітьми-сиротами є технологія «створення ситуації успіху» (А. Белкіна [48]), яка ґрунтується на ідеї «завтрашньої радості», яка обґрунтована А. Макаренком та знайшла своє продовження у «школі радості» В. Сухомлинського [584, с. 198–199].

Ситуацією успіху виступає суб'єктивний стан вихованця як наслідок своєї діяльності, коли він сам визначив її успішний результат [779, с. 206–210]. Слід зазначити, що застосування технологія «створення ситуації успіху» у інституційному закладі опіки, має особливо значущий вплив на емоційну сферу вихованців, яка часто характеризується високим рівнем тривожності, домінуванням почуття самотності фрустрації. Використання педагогом прийомів «невтручання», «емоційного поглажування», «холодний душ», «анонсування» та ін. допомагають наблизити успіх до кожної дитини.

Застосовуючи той чи інший прийом, педагог повинен розуміти внутрішній світ вихованця, поважати його почуття та переживання. Зокрема, А. Белкін особливу увагу звертає на *емоційну культуру вихователя, його психологічну компетентність*, без чого неможливо створити ситуацію успіху, та радить спиратися на визначені В. Сухомлинським ознаки «емоційної культури педагога». Не менш важливою для реалізації технології «створення ситуації успіху» є *«педагогічна доброта»* як «здатність педагога усвідомлено будувати свої відносини з вихованцями, спираючись на оптимістичну перспективу їхнього розвитку, на їхні найкращі якості, переслідуючи шляхетну мету та досягаючи її тільки правильними засобами» [592, с. 211]. Вищезгадана виховна технологія є втіленням, матеріалізованою сутністю особистісно орієнтованого підходу.

У контексті досліджуваної проблематики заслуговує на увагу *особистісно орієнтована технологія І. Якиманської*. Реалізація цієї виховної технології допомагає розкрити максимальні можливості розвитку дитини, створити для неї

«соціокультурну ситуацію», виходячи з визнання її унікальності та неповторності, психологічних особливостей [871, с. 28]. Розкриття суб'єктного досвіду особистості й формування на основі цього суспільно значимої цінності – основне завдання особистісно орієнтованої технології І. Якиманської [871].

Для успішного здійснення особистісно орієнтованих виховних технологій необхідно забезпечити: розробку змісту, форм і методів, з урахуванням особистісної взаємодії педагога та вихованця; систематичне вивчення індивідуальних можливостей дитини шляхом створення максимально розвивального середовища; оцінку пізнавальної можливості вихованця не тільки за отриманим результатом, а й за процесом його досягнення; створення умов для розвитку творчості кожного вихованця шляхом включення його у різні види діяльності тощо [871, с. 28].

Впровадження у опікунсько-виховну практику *гуманно-особистісних виховних технологій* можливе за умови знання психології, вікових та індивідуально типологічних особливостей вихованця, знання специфіки розвитку деприваційної ретардації дитини-сироти, застосування моделі професійного мислення та творчої діяльності педагога. Особливо важливим аспектом ефективності впровадження у практику гуманно-особистісних технологій є *особистість самого педагога, його людські якості, особистісна зрілість*.

Технологія співробітництва обумовлює перехід від педагогіки вимог до педагогіки відносин; гуманно-особистісний підхід до дитини забезпечують цілісність та єдність усього виховного процесу. Означена технологія є одними з найбільш всеосяжних педагогічних узагальнень, які лягли в основу цілої низки інноваційних процесів у вихованні. Співробітництво у відносинах вихователя з вихованцем реалізується у загальній життєдіяльності педагогічного колективу та колективу вихованців. Ідея співробітництва увійшла у зміст усіх сучасних особистісно-орієнтованих виховних технологій.

Концептуальні положення педагогіки співробітництва лежать в основі *особистісно-орієнтованої технології колективного творчого виховання* І. Іванова, який узагальнивши ідеї А. Макаренка, розробив та апробував її. Технологія поєднує ділову та міжособистісну сферу діяльності дитини, вимагає поетапної організації

колективної творчої діяльності (трудової, пізнавальної, екологічної, мистецької, спортивної та ін.). Ефективними є проведення таких виховних заходів як: «Вечір веселих завдань», «Вечір – подорож», «Захист фантастичних проєктів», «Місто веселих майстрів», «Пісенне коло», «Збори-диспут» та ін. У центрі технології – колективна творча справа, що є насамперед «проявом суспільного занепокоєння про поліпшення загального життя, сукупністю певних дій на загальну користь та радість» [158, с. 183].

Актуальність застосування означеної технології у опікунсько-виховній діяльності, обумовлюється й тим, що дає можливість певною мірою нівелювати таку особистісну характеристику вихованців державних закладів опіки, як «споживацьке ставлення» до оточуючих, що перешкоджає ефективній соціалізації таких дітей.

Колектив у технології колективного творчого виховання виступає «фактором унікальної ситуації виховання особистості» [477, с. 75–81]. У ньому реалізується функція емоційного захисту, блокування агресивних проявів вихованця; здійснюється виховний вплив кожної індивідуальності, творча самореалізація та самопрезентація особистості педагога і вихованця.

Вихователь у технології колективного творчого виховання – партнер і учасник, співорганізатор колективної творчої справи, який коригує та спрямовує творчу діяльність. Наголосимо, що при цьому педагог повинен мати високий рівень *розвитку творчого потенціалу, широкий світогляд, глибокі знання із психології особистості, розвинену рефлексію та емпатію, володіти достатніми організаторськими та комунікативними вміннями*. Споріднення діяльності педагога та дитини-сироти, гуманістична позиція педагога – все це вказує на особистісну спрямованість технології колективного творчого виховання.

Розглядаючи проблему технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми варто виокремити *технологію «вільного виховання»*, ідеї якої покладені в основу вальдорфської педагогіки (Р. Штейнер) та є одією з різновидів втілення ідей «гуманістичної педагогіки». [552, с. 37]. Організація життя вихованця при застосуванні означеної технології, максимально зорієнтована на «психофізичні та біологічні ритми живої душі» та їхнє чергування. Педагог повинен уміти правильно

обрати такий темп життя, що максимально відповідає саме цьому вихованцю або групі. Але застосування означеної технології є не легким завданням для педагога, який працює в умовах інституційного закладу опіки, оскільки перебування дитини-сироти окреслене режимними моментами, розпорядком дня, навчально-виховними планами. Тому реалізація технології «вільного виховання», відходу від традиційних підходів у вихованні, а також спеціального забезпечення розвитковими матеріалами.

Іншою особистісно орієнтованою виховною технологією, що ґрунтується на ідеї «вільного виховання» та може ефективно використовуватись у процесі виховання дітей-сиріт – *технологія саморозвитку Марії Монтесорі* (див. розділ 1.3.). Упровадженню зазначеної виховної технології сприяє так званий «монтесорі-матеріал», який є «частиною педагогічного підготовчого середовища», що спонукує дитину виявляти можливість власного розвитку через самодіяльність, що відповідає її індивідуальності [578, с. 63]. Варто відзначити, що «монтесорі-матеріал» досить матеріально затратним, крім того впровадження означеної технології потребує спеціальної фахової підготовки педагогів, тому й практично не застосовується у державних закладах опіки. В Україні технологію Монтесорі переважно використовують приватні дошкільні установи.

Сучасна технологія вільного виховання наголошує на наданні вихованцеві волі вибору і самостійності у тій або іншій галузі його життя та діяльності. Здійснюючи власний вибір, дитина-сирота реалізує позицію суб'єкта, йдучи до результату не від зовнішнього впливу, а від внутрішнього спонукання. Таким чином реалізується *принцип суб'єктності у вихованні, що своєю чергою уможлиблює підвищення рівня інтегральної самооцінки дитини-сироти, усвідомлення своєї цінності*. Технологія вільного виховання надає можливість дитині приймати розумні рішення, робити доцільний вибір, тобто бути самою собою. На наш погляд означена технологія сприяє зниженню рівня «конформності поведінки», «соціального інфантилізму», які притаманні вихованцям державних закладів опіки. Впровадження технології Монтесорі у роботу державних закладів опіки, на нашу думку, сприяло б підвищенню ефективності процесу виховання дітей-сиріт, їх особистісному саморозвитку.

До методів виховання, які відповідають вимогам особистісно зорієнтованого підходу, виключають прямий і жорсткий вплив на особистість, маніпулювання нею, спонукають до активності й самовиховання, належить *метод створення виховних ситуацій*, які мають значний розвивально-виховний ресурс [202], та є, на нашу думку, особливо ефективним в реалізації опікунсько-виховної діяльності.

Метод створення виховних ситуацій передбачає спеціальну організацію, певним чином структурованих, емоціогенно насичених соціально-педагогічних умов, у яких відбувається перетворювальна діяльність дітей у партнерстві та під керівництвом педагога з метою виявлення чи формування системи ціннісних орієнтацій, ставлень, якостей, переконань, способів поведінки, а також на зміну самої ситуації.

Такими ситуаціями є «соціальні умови», які необхідно моделювати, спеціально створювати. Однак, дитина не повинна відчувати штучності ситуації, а потрапляти в *атмосферу людяності, гуманізму, де відсутній грубий примус*. З метою включення дитини в конкретну виховну ситуацію створюється відповідна технологія. Цілеспрямоване *створення емоційно збагачених виховних ситуацій* визначено одним з вихідних принципів функціонування особистісно зорієнтованих виховних технологій.

Системоутворювальним елементом виховної ситуації є *активність самої дитини (її поведінка)* як *суб'єктивна складова*, яка представлена в умовах ситуації низкою внутрішніх спонукань, своїми індивідуально-психологічними та особистісними властивостями, діяльнісними характеристиками. Застосування *емоційно збагачених виховних ситуацій* є важливим прийомом активізації особистісного ресурсу дитини-сироти, розвитку її суб'єктності.

Дитина не просто реагує на ситуацію, а розв'язує її. Однак варто враховувати, що діти-сироти перебуває на різних ступенях вихованості, мають певний суб'єктивний досвід, тому умови ситуації сприймаються суб'єктивно: можуть *узгоджуватися з внутрішнім світом дитини чи неузгоджуватися*, бути цікавими або нецікавими для неї, прийнятими чи неприйнятними, впливати на мотивацію і активність дитини чи ні, викликати позитивну чи негативну реакцію, особливо, якщо дитина зазнала психотравмального впливу, тощо. Тому при всій конкретності, визначеності ситуації, що забезпечується наявністю стійких зв'язків між її елементами, способів її

розв'язання може бути декілька, зокрема діти-сироти можуть запропонувати її розв'язання і в *асоціальний спосіб*. Це залежить не тільки від об'єктивних елементів, включених до неї, а й від самої суб'єктності дитини, її знань, досвіду, ступеня свободи.

Важливо *діагностувати зовнішню реакцію дитини*, яка виявляється через слово, вчинок, погляд, міміку, жест, але вона не завжди адекватно відображає результат виховного впливу, ми вже зазначали, що емоційний розвиток в умовах родинної деривації має свою специфіку. Тому завдання зворотної інформації, яку отримує педагог у ході взаємодії, – не тільки отримати дані про зовнішні прояви цього результату, але і на основі цієї часто недостатньо надійної інформації встановити справжній характер внутрішньої реакції дитини на виховний вплив і разом з цим – зміни в розвитку особистості. Тільки на основі отримання і переробки отриманої зворотної інформації про відповідні дії дитини-сироти, вихователь залежно від ступеня розвитку свого педагогічного мислення і педагогічної рефлексії, приймає рішення про характер подальшої дії. Зміст виховної дії, реалізується через способи, дає потік інформації, яка сприймається (або не сприймається) дитиною і здійснює (або не здійснює) на неї певний вплив. Самі способи не змінюють змісту інформації, але від них залежить міра її прийняття вихованцем.

Дослідниця Е. Натанзон [514] виокремлює прийоми створення нової педагогічної ситуації, які класифікує на дві групи, – *«спонукальні»*: доброта, увага й піклування; прояв уміння і переваги педагога; довіра; залучення до цікавої діяльності; друга – *«гальмівні»*: натяк, ласкавий докір, показна байдужість, іронія, попередження, прояв обурення та ін. Дослідниця насамперед виділяє групу прийомів, в основі яких лежить *опора на позитивне*, віра в дитину, готовність її підтримати, допомогти, розвивати кращі риси характеру. Такі прийоми сприяють налагодженню між вихователем і вихованцем *довіри, взаєморозуміння, партнерських стосунків*. Основою створення виховної ситуації має стати використання також прийому *«довіри»*, що передбачає доручення вихованцеві відповідальної справи [515]. Особливо наголошуємо на використанні цього прийому у вихованні дітей-сиріт.

Доцільним, на нашу думку, є також застосування педагогом техніки досягнення довіри у стосунках дорослого та дитини В. Рахматшаєвої, яка пропонує п'ять

«мовчазних ключів» до довіри: 1) перевірити, чи довіряє вам дитина (техніки невербального спілкування); 2) синхронізування тону і темпу власного голосу з голосом дитини; 3) налаштування на дихання дитини («техніка дзеркала»); 4) використання відповідного ритму рухів («перехресне дзеркало»); 5) намагання надати власному тілу позу, адекватну дитячій («техніка простого наслідування») [649, с. 26–28].

Відтак, *досягнення довірливих стосунків* – засіб синхронізації досвідів, цінностей і звичок дитини й вихователя. Створювати, виховувати довіру дітей-сиріт до вихователя можна як за допомогою *вербального*, так і *невербального спілкування* (очима, посмішкою, дотиком). При цьому вихователь повинен усвідомити та визнавати право кожної дитини на приховування своїх думок та почуттів, недоторканість внутрішнього світу.

Однією із суттєвих ознак методу створення виховних ситуацій і одночасно важливих умов його використання є *забезпечення емоційної насиченості виховної ситуації*, позаяк, емоції відіграють важливе значення в утворенні мотиваційного компонента діяльності, в його динаміці. Саме завдяки створенню психологічних умов «емоціогенності» виховної ситуації, забезпеченню «емоційних знань і переживань про моральну норму» вона набуває «особистісної значущості», «спонукає дитину до дії» [61, с. 30, 124].

Проектуючи й організовуючи виховну ситуацію, вихователь має враховувати, що її успішний перебіг і досягнення прогнозованих завдань можливе за умови забезпечення емоційного фону на усіх етапах її створення. Так А. Лутошкін виокремлює *емоціогенні ситуації, пов'язані з особливою емоційною привабливістю*: психорольові, музично-психологічні, кольоро-психологічні ситуації, а також ситуації-розваги, ситуації новизни, перехідні емоційні ситуації [394, с. 95–108].

Варто акцентувати увагу на необхідності не лише забезпечувати емоційний фон під час створення виховних ситуацій, а й *систематично діагностувати емоційно-вольову сферу вихованців*, мобільно реагувати на непередбачені обставини, виявляти зміни в їхньому особистісному зростанні тощо. Створення виховних ситуацій як

особистісно зорієнтованого методу має потужний розвивально-особистісний потенціал та поліфункціональність.

У опікунсько-виховній діяльності особливо доречними, на нашу думку є використання виховних ситуацій з досвіду В. Сухомлинського, Ш. Амоншвілі. У реалізації етично-альтруїстичного принципу виховання дітей-сиріт особливо ефективними є такі виховні ситуації як «Казковий подарунок для хворого друга», «День народження лисички», «Допоможемо помиритися Котикові й Півникові», «Виховні ситуації морального вибору» та ін. [202, с. 238–242].

Використання методу створення виховних ситуацій має потужний ресурс щодо *морального виховання* дитини, що особливо актуально для дітей-сиріт, які часто вже мають сформовані аморальні норми. Виховна ситуація повинна стати одиницею морального виховання. Для цього необхідно демонструвати моральну норму не як абстрактне поняття, а як форму конкретної події, вчинку чи їх наочних моделей тощо [61, с. 23]. У ході взаємодії, яка відбувається у спеціально створених умовах, дитина-сирота у стосунках з педагогом засвоює соціальні норми поведінки свідомого прийняття нею моральної вимоги, які визначають її про соціальну спрямованість. Тому, важливо забезпечити якісну професійну підготовку педагогів, їх успішний особистісно-професійний розвиток.

Особливо наголошуємо на важливості *книги* у житті дитини-сироти. Важливо, щоб книжка уввійшла до життя дитини-сироти як духовна потреба, яка надає від читання духовний заряд для індивідуальної духовної діяльності, для роздумів і мрій, для споглядання себе самого. З цього приводу В. Сухомлинський наголошував «не хтось повинен задовольняти духовні потреби людини, а вона сама повинна бути творцем свого духовного життя» [762, с. 253]. Особливо педагог акцентував увагу на важливості *індивідуального читання* дитиною книг, яке допомагає дитині осмислити загальнолюдські цінності.

Сьогодні значна частина педагогів, батьків стурбовані проблемою небажанням дітей читати книжки, яка особливо актуалізується, зважаючи на стрімкий розвиток комп'ютерних інформаційних технологій, Інтернет-мереж, перманентної кіберсоціалізації. З особливою гостротою ця проблема постає, коли йдеться про

особистісний розвиток дітей-сиріт, у яких проявляються «деприваційні нашарування», ускладнюючи процес набуття нею вітагенного досвіду.

Сучасна «інформаційна епоха» спричиняє зміни у когнітивному розвитку дитини, який не тільки прискорюється за одними показниками і гальмується за іншими, а відбувається перебудова функціональних мозкових структур. Дитина початку XXI століття не тільки бачить інший світ, ніж її однолітки сто років тому, але аналізує та інтериоризує його дещо по-іншому. Реальність екрану й реальність кімнати, вулиці не утворюють нерозривної єдності, куди дитина могла б включитися одночасно, і тому настає патологічне розщеплення процесу сприймання на сферу, де можлива повна активність і маніпуляції реальними предметами, і сферу, де відбувається маніпуляція уявними предметами у віртуальному просторі (при віртуальній грі) або просте спостереження за ними (при перегляді електронних носіїв інформації) [402].

Посилений розвиток одних здатностей і недостатнє тренування інших створює двополюсну ситуацію, коли діти – успішні діячі віртуального світу є невдахами реального і навпаки. Перед психологами і педагогами повстає складне завдання – вибудувати «міст» між реальним і віртуальним світом, розробити такі методи навчання і психологічної корекції, які б дозволити б нівелювати негативні тенденції когнітивного розвитку та всіляко сприяти позитивним [402, с. 178].

Проблематика кіберсоціалізації дітей є міждисциплінарною і привертає увагу спеціалістів різних галузей знань: соціологів, філософів, політологів, соціальних психологів. До негативних проявів кіберсоціалізації відносять появу кризових форм, серед яких виділяють: негативні залежності, компульсивну (нав'язливу) віртуальну поведінку, занурення в світ внутрішніх переживань, коли зменшується *потреба в активному* засвоєнні зовнішнього середовища [402, с. 179].

Довготривале перебування в мережі Інтернет, невміння критично осмислити велику кількість інформації, правильно її використати у просоціальних цілях, негативно позначається на процесі соціалізації [402]. Тому формування інформаційно-комунікаційної компетентності дитини-сироти, вмінь правильно використовувати

цифрові технології є сьогодні одним із важливих завдань опікунсько-виховної діяльності.

З використанням інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) можливе розширення доступу до корисної інформації і комунікаційних можливостей, поява нових форм роботи і дозвілля, засвоєння нових знань і навичок, можливість особистісного розвитку, вибору професії у майбутньому. Інформаційно-комунікативні технології допомагають педагогам організувати виховний процес більш динамічно, ефективно, емоційно та насичено. Нові технології можуть «оживити» дозвілля дітей-сиріт, дозволяють урізноманітнити гурткову роботу та підвищити ефективність використання інтерактивних форм роботи з дітьми-сиротами: ток-шоу, інформаційні вітальні, конференції, віртуальні екскурсії, театр, ігри драматизації, виставки дитячої творчості, книжкові виставки, тематичні стенди, відеоролики.

Проблемі формування та розвитку інформаційно-цифрової компетентності особистості присвячені наукові дослідження В. Сидоренко [688], С. Касьян [833], О. Сисоєва, К. Гринчишина [690] та ін. Зокрема, дослідники О. Сисоєва, К. Гринчишина трактують поняття «цифрової інформаційної компетентності» як *здатності розуміти та використовувати інформацію в різних форматах від мережесих комп'ютерних джерел, що включає навички розшифровки мультимедійних образів, звуків і тексту* [690, с. 357].

Варто зазначити, що часто педагоги, нажаль, самі не мають сформованих таких компетентностей. Крім того, часто діти справніше володіють сучасними цифровими технологіями, ніж педагоги. Тому актуальним завданням сьогодення є забезпечення професійного зростання педагогів, щоб подолати існуючий цифровий розрив між педагогами та дітьми.

Відкриваючи багато нових можливостей перед суспільством, інформаційно-комунікативні технології безумовно відображають його стан, рівень культури, цінності, які головним чином впливають на зміст інформації, розміщеної в мережі. І низька якість цього змісту – проблема не ІКТ, а суспільства – проблема конкретних людей і соціальних груп, які ним користуються. Актуальною постає проблема – створення цифрових культурних сегментів, спеціально орієнтованих на дітей, які

задовольнятимуть їх потреби і в той же час сприятимуть їхньому особистісному розвитку та успішній соціалізації.

Необхідною є розробка таких методів виховання і психологічної корекції, які б дозволили нівелювати негативні наслідки кіберсоціалізації. Добираючи програмне забезпечення та електронні засоби виховання педагогу слід враховувати, що вони повинні відповідати певним *вимогам*, а саме: нести корисне ціннісно-змістове навантаження; бути цікавими і викликати позитивні емоції у дітей; активізувати пізнавальну та розумову діяльність; викликати у дитини бажання навчитися працювати самостійно; відповідати психолого-педагогічним та валеологічним вимогам; розвивати творчі здібності дитини; стимулювати розвиток її суб'єктних проявів [690].

Аналіз наукових досліджень [688], [833], [690] дав змогу виокремити основні проблеми з яким стикаються педагоги у процесі виховання дітей-сиріт у цифрову епоху: обмеження часу за екраном; явище кібербулінгу; тенденція ставити і збирати «лайки» під фотографіями і постами, яка може викликати емоційну залежність у дитини-сироти, сприяти розвитку неадекватної самооцінки; залучення дітей до Інтернет-казино; залежність дітей від онлайн-ігор, особливо небезпечними ті, які можуть провокувати суїцидальну поведінку («Синій кит», «Червона сова» та ін.).

Дитина-сирота, яка відвідує загальноосвітню школу може стати жертвою булінгу (кібербулінгу). Якщо у державному закладі опіки дитина користується підтримкою однолітків, то серед однокласників такої підтримки дитина може не мати; боятися, що їй заподіють шкоду; часто перебуває у стані тривожності й пригніченості; фізично слабша, ніж більшість однолітків (особливо важливо для хлопчиків); вважає, що легше проводити час із дорослими, ніж з однолітками. Важливою є превентивна робота педагога/соціального педагога з попередження булінгу (кібербулінгу), яка сприяє формуванню загальної готовності дитини-сироти до конструктивної взаємодії в сучасному складному соціумі з почуттям власної гідності. Превентивна робота педагога із залученням відповідних спеціалістів дає можливість попередити довготривалі негативні психологічні наслідки жертв цькування, запобігти ескалації терору і непоправних трагедій дітей-сиріт [398; 397; 402; 436].

Інноваційні технології актуалізації внутрішніх ресурсів особистості у вихованні дітей-сиріт.

Підвищенню ефективності процесу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми сприяє впровадження у практику інноваційних технологій лікувальних напрямів творчого спрямування, реабілітаційних технології *арт-терапії*, які розробляються на основі нових оригінальних концепцій, розвиваючи традиційні психодинамічні та гуманістичні уявлення про суть та механізми специфічних занять художньою творчістю. Арт-терапія є особливо ефективною «інноваційною освітньою технологією «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом, скульптурою для гармонійного розвитку особистості» [723, с. 34]. Як допоміжні засоби в арт-терапії використовуються музика, казка, танець, гра, драма тощо.

При виконанні завдань з елементами арт-терапії у груповій, колективній формі роботи діти вчаться працювати й взаємодіяти в колективі, налагоджують відкриті, довірливі стосунки як з педагогом так із однолітками.

В основу арт-терапії лягли ідеї З. Фрейда і К. Юнга, які знайшли своє продовження у гуманістичній теорії особистості К. Роджерса та А. Маслоу. Зокрема, К. Роджерс наголошував на потужному психотерапевтичному впливові науки й мистецтва, які здатні природно й глибоко проникати у внутрішній світ людини та бути *особистісно орієнтованими* [656, с. 265–287].

Арт-терапія, як «лікувальня, засноване на заняттях художньою творчістю» почала застосовуватись у нашій країні ще з 60-х рр. XX ст. та активно сьогодні впроваджується у практику при розв'язанні діагностичних, психопрофілактичних завдань розвитку особистості, як в Україні так і закордоном. Слід зазначити, що сьогодні немає єдиного погляду на застосування цієї технології. Однак спільною думкою науковців, Т. Зінкевіч-Євстигнєвої, О. Копитіна, З. Ленів, М. Лібман, О. Сороки та ін., є те, що висока емоційна енергетичність арт-терапії зумовлює позитивний вплив на дитину, гармонізує її особистісний розвиток. Зокрема, О. Копитін переконливо доводить, що арт-терапія здатна простими засобами *активізувати внутрішній потенціал дитини*, сприяти зціленню і встановленню

гармонійної особистості, формувати її активну творчу позицію [611]. Т. Зінкевіч-Євстигнєєва пропонує цілу систему «казкотерапевтичної психокорекції» [252].

Відтак, арт-терапія є дієвим методом *актуалізації внутрішніх ресурсів дитини*, сприяє процесу соціалізації особистості, зміцненню і встановленню гармонії особистості, формує її творчу позицію, уможливорює коригування психоемоційної сфери, страхів, переживань. Особливо значущим є досвід арт-терапевтичної взаємодії між учасниками, розвиток комунікації, соціальної перцепції, виокремлення власних переживань, які є особливо важливими у соціальному та емоційному розвитку дітей-сиріт.

У процесі опікунсько-виховної діяльності ефективним є застосування музикотерапії, малюнкової терапії, драматерапії, танцювальної терапії, казкотерапії, пісочної терапії та ін., які мають потужний вплив на процес актуалізації особистісного розвитку дітей-сиріт.

Варто звернути увагу на техніку казкотерапії, яка є однією з «м'яких» форм психологічної корекції. Розуміння і проживання через казку змісту, характерного внутрішньому світу, дає змогу дитині-сироті усвідомити та виокремити власні переживання і власні психічні процеси, з'ясувати їх зміст і важливість кожного з них. Казки стають ненав'язливим виховним засобом, за допомогою яких уможливорюється передача і моральних цінностей, і правил поведінки. Дитина раптово може усвідомити зв'язок казкової історії з власним життям, переоцінити власний досвід. Казкотерапія у вихованні дітей-сиріт стає дієвим засобом виховання.

Для нашого дослідження важливо зазначити, що робота з казками виявляється корисною не тільки для дітей-сиріт, а й для ведучих. Коли цю роботу проводять педагоги, вихователі у них з'являється інтерес до внутрішнього світу дитини, значно глибше його розуміння, зростає професійна самооцінка, що в свою чергу сприяє ефективності *суб'єкт-суб'єктної взаємодії*. Казкотерапія включає в себе прийоми і форми роботи, які дозволяють розвивати уяву, увагу, пам'ять, творче мислення, координацію рухів, позитивну комунікацію і адекватну самооцінку. Казка може виступити як засіб забезпечення емоційного благополуччя дитини на різних вікових етапах.

Ефективними є також такі техніки арт-терапії як *створення циркулярної композиції – мандали*. Слово мандала має санскритське походження і означає «магічне коло» [292, с. 55]. Спонтанна робота з кольором і формою всередині кола сприяє змінам станів свідомості дитини, викликаючи різноманітні психосоматичні феномени і відкриває можливості для духовного розвитку особистості. Мандала допомагає стимулювати основні внутрішні ресурси глибинних психічних структур, включаючи механізм саморегуляції, який допомагає налагодити зв'язок з самим собою [292]. Оскільки робота з мандалою передбачає взаємодію дитини з певним спектром кольорів, це допомагає увійти у стан рівноваги, що є особливо актуальним для дітей, які виховуються у державному закладі опіки. Завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії створюються умови, за яких кожна дитина переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самотійно справляється з поставленими завданнями, вчиться вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні.

Арт-терапія розвиває у дітей-сиріт здатність нестандартно мислити, розкриває внутрішній потенціал, творчі здібності, що дає можливість сформувати у них стійкість до стресових ситуацій, роблячи їх більш життєрадісними, впевненими у собі, це, зі свого боку, сприяє їхньому особистісному зростанню.

Ідеї захисного виховання, лікувальної педагогіки В. Сухомлинського знайшли своє продовження у інноваційних естетотерапевтичних технологіях сьогодення.

Естетотерапія та особистісно орієнтована педагогіка базуються на єдиному філософсько-методологічному фундаменті визнання абсолютної цінності людської особистості у її соціальному та індивідуально-духовному вимірі. Визначення та визнання духовного ядра особистості як базисного особистісного утворення естетотерапевтичною та гуманістично орієнтованою педагогічною науками є очевидним науковим фактом [799].

Досягнення змін у розвитку емоційної регуляції можливе засобом полегшення емоційного страждання вихованців, і не просто шляхом інтелектуалізації, втечі від емоцій, а шляхом зміни способу сприйняття та ставлення до ситуації, свого внутрішнього світу, за допомогою ефективних дій, спрямованих на розв'язання проблем. Діти-сироти, як правило, бачать причини несприятливих результатів не в

особливостях ситуацій, а в людині, у зовнішніх обставинах, або мають дисфункціональні очікування від оточення [211].

Важливо допомогти дитині розібратись у власних емоціях, навчити проявляти емоції «адекватні» до ситуації, формувати реалістичні очікування. Особливо ефективним є застосування прийому *сократівського діалогу*, який сприяє виявленню власних негативних очікувань, переконань. Вагому роль у цьому процесі відіграє тісна співпраця педагога з психологом дитячого інтернатного закладу. Саме такий фахівець на основі результатів психодіагностичного обстеження планує корекційні заняття, розробляє рекомендації для педагогів. На допомогу приходять поведінкові методи, заняття для корекції емоційного стану, психогімнастика, методи арттерапії, казкотерапії та ін., які дозволяють розв'язати проблеми, отримати «позитивні емоції» від діяльності (ігор, занять, спілкування та ін.). Належна увага повинна надаватися емоційному зростанню та контролюванню внутрішнього світу, переконанню та керованому відкриттю того, що дитина спроможна сама будувати своє майбутнє.

Варто наголосити на використанні *психогімнастики у процесі виховання дітей-сиріт*, яка включає спеціальні заняття (етюди, вправи, ігри), спрямовані на розвиток і корекцію різних аспектів психологічного розвитку дитини, її пізнавальну, емоційну, особистісну сфери. Теоретико-методологічну базу психогімнастики як методу психокорекції заклали О. Алябєва, Р. Деметер, О. Донцова, М. Козлова, Т. Лисицької, І. Ромазан, В. Немеровський, М. Чистякова. Обґрунтування психогімнастики як самостійного методу корекційної роботи, який включав в себе ритміку, пантоміміку, колективні ігри та танці вперше запропоновано Г. Юновою в 1979 році [553].

Використання елементів психогімнастики дозволяє організувати процес виховання з урахуванням природних нахилів та здібностей дітей. Психогімнастичні вправи використовують як для особистісного розвитку дитини, так і для корекції різних психічних станів, наприклад гіперактивності, слабкої концентрації уваги, істеричності, боязкості, замкнутості тощо, які ускладнюють процес соціалізації.

Додамо, що важливим є творчий підхід до планування та проведення психогімнастики з дітьми-сиротами. Особливо необхідно створити обстановку

невимушеності, розслабленості, спонтанності дитини, при цьому важливою умовою є добровільна внутрішня дисципліна під час занять. Дієвими є ігри-вправи з психогімнастики «Сова», «Повітряна куля», «Егоїст», «Віддай», «Подив», «Котик спить», «Смачні цукерки» та ін. Враховуючи вік дитини і цілі, які необхідно досягти, слід вибрати певну вправу й інтерпретувати її відносно до індивідуальних особливостей конкретної дитини [846]. Тематично підібрані заняття дозволяють, при правильній організації *реалізувати етично-альтруїстичний принцип, ідеї кордомедійності у вихованні дітей-сиріт*, що сприятиме розвитку емоційного інтелекту та формуванню соціальних компетентностей дитини.

Сучасна психолого-педагогічна практика все частіше послуговується *нетрадиційними методами* психологічної корекційної роботи з особливими дітьми: анімалотерапевтичні – дельфінотерапія, іпотерапія, каністерапія, фелінотерапія тощо.

Результати емпіричних досліджень доводять ефективність використання дельфінотерапії для дітей-сиріт з особливими потребами, які виховуються в інтернатних закладах, зокрема з метою відновлення втрачених соціально-психічних функцій. Дельфінотерапію доцільно застосовувати як дієвий метод для компенсації деприваційних порушень у дітей-сиріт, які виховуються у дитячих будинках та інтернатах, з метою активізації їх особистісного потенціалу. Однак, слід відзначити, що означений метод є досить коштовним. Залучення благодійних організацій, розробка проєктів для реабілітації дітей-сиріт з особливими потребами, які виховуються в інтернатних закладах засобами дельфінотерапії та їх реалізація могли б значно поліпшити становище обездолених дітей [453].

Ще одним інноваційним методом виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, є *метод «живої книги»*, який відносять до локального рівня педагогічної технології з інноваційним підходом, позаяк він передбачає використання нововведення для розв'язання педагогічних задач – локально [842]. Йдеться передусім, про цільову аудиторію дітей-сиріт, а також спікера (щасливого дорослого) – дитину-сироту в минулому, котра досягла певного успіху в житті та може розповісти з власного досвіду свою історію становлення, досягнення і соціалізації [914].

Метод «живої книги» є надзвичайно дієвим, оскільки діти-сироти людину, котра виступає у ролі «живої книги» апріорі сприймають як свою і можуть відкрито задавати запитання, комунікувати тощо. «Жива книга» – це людина яка прагне відкрито говорити про свій статус не соромлячись і не приховуючи його. Обговорювати спірні питання, сприяти дискусії, уміти розкрити потаємні сторінки свого життя пов'язаного із насиллям, приниження, стигматизацією тощо і поділитися життєвим досвідом виходу із таких ситуацій. У дітей-сиріт часто виникають проблеми щодо уміння розпоряджатися грошима, планувати свій бюджет, приготувати їжу та ін. І такі труднощі спонукають дітей-сиріт шукати легші шляхи заробітку грошей і відходу від реальності. Обговорення цих проблем сприяє успішності їх соціалізації [914].

«Живу книгу» можна запрошувати як на групові, так і індивідуальні читання. Це вже залежить від того, яку мету ставлять собі педагоги, котрі працюють із дітьми-сиротами. Проте труднощі у знаходженні такої людини все ж виникають. Передусім, це має бути доросла та відповідальна людина (у минулому сирота), яка має чітко розуміти суть назви «Книги», якою вона може стати; бути готовою відповідати на некоректні запитання, не хвилюватися із цього приводу й уміти спокійно пояснити свою точку зору [225, с. 7].

Однією з дієвих у процесі виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми є також технологія автентичного оцінювання особистісного розвитку дитини – *складання портфоліо*. Портфоліо – якісно новий підхід в педагогіці суб'єктного типу, направлений не лише на формування знань, умінь і навиків, але і на створення умов для саморозвитку дитини, стимулювання автономної позиції особистості, яка виявляється у творчій, дослідницькій, проектній діяльності для досягнення конкретного результату. При цьому кожна дитина має можливість вибору індивідуального маршруту, виконуючи як обов'язкові завдання, так і додаткові творчі, які розкривають особисті уподобання дитини, її інтереси [485]. У створенні власного портфоліо діти можуть використовувати фотографії, власні малюнки, поробки зроблені власноруч. Це дозволяє актуалізувати особистісні ресурси дитини-сироти, підвищити її самооцінність у власних очах.

Застосування методу портфоліо дозволяє успішно вирішувати такі основні завдання виховання у контексті особистісної парадигми як: створення ситуації успіху для кожної дитини, підвищення самооцінки і впевненості у власних силах; максимальний розвиток індивідуальних особливостей кожної дитини; розвиток пізнавальних інтересів дітей і формування готовності до самостійного пізнання; розвиток мотивації навчання і творчої праці; формування позитивних моральних і естетичних якостей особистості; формування навиків рефлексії, вміння аналізувати; формування життєвих ідеалів, стимулювання прагнення до самовдосконалення [485].

Портфоліо можна оформляти за розділами: 1) візитівка: дещо про мене; я і інші; який Я? 2) Я і мої друзі; 3) яким я хочу бути; 4) мої труднощі; 5) Я – особистість: графічні зображення розвитку як особистості; хочу знати; хочу вміти; мої улюблені предмети; як я читаю; мої улюблені книги (книги, які я прочитав); 6) мої досягнення (інформація про участь у конкурсах, змаганнях, навчальну успішність) [485].

Ефективними є такі підрозділи як, «Моє ім'я», «Мої захоплення» і т.д. Педагог має досить широкі можливості використання свого творчого потенціалу у реалізації означеної технології. Зокрема, *метод портфоліо це також один із методів професійного розвитку педагога*, який уможливорює систематизацію його досвіду, знань, досягнень та дозволяє чіткіше визначити напрям його розвитку, а також більш об'єктивно оцінити професійний рівень.

Наголосимо, що основною умовою ефективності реалізації вище означених виховних технологій у опікунсько-виховній діяльності, є *психологічний супровід*. Сьогодні психологічний супровід виховного процесу став показником методичної майстерності педагога, який забезпечує індивідуальну освітню траєкторію кожної особистості, підтримку особистісного розвитку дитини-сироти зокрема. Якраз у цій царині можливі процеси творчості й створення розвивальних виховних технологій.

Феномен психологічного супроводу розглядається у вітчизняній психології та педагогіці у контексті інноваційних процесів в освіті такими науковцями як, І. Булах, Н. Волянчук, А. Журавель, І. Дубровина, Е. Зеєр, Г. Ложкін, В. Панок, Н. Пов'якель, Е. Помиткін, Е. Рогов, Ю. Суховершина, та ін. Кожен із чинних сьогодні підходів до

розуміння сутності та змісту психолого-педагогічного супроводу акцентує на окремих його аспектах.

Узагальнюючи їх, зазначаємо, по-перше, що психолого-педагогічний супровід є системою (або комплексом) заходів (або дій), що спрямована на створення умов для успішного виховання та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу; по-друге, результатом психолого-педагогічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості; по-третє, потреба у психолого-педагогічному супроводі як специфічній технології (або напрямі діяльності) особливо зростає в ті вікові періоди, які пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя і діяльності (особливо коли дитина потрапляє до державного закладу опіки), а також у кризові періоди розвитку. У ці періоди технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання [52; 418; 423; 425]. Таким чином, психологічний супровід дитини-сироти є умовою її успішного особистісного зростання.

Основними принципами супроводу дитини-сироти в умовах державного закладу опіки є: рекомендаційний характер порад спеціалістів супроводу; пріоритет інтересів дитини; безперервність супроводу; мультидисциплінарність (комплексний підхід) супроводу, який передбачає тісну взаємодію психологів, педагогів, медиків, соціальних працівників.

Психологічний супровід дитини-сироти – це цілісна, системно організована опікунсько-виховна діяльність, у процесі якої створюються соціально-психологічні й педагогічні умови для успішного розвитку кожної дитини [421; 423; 425]. *Основне завдання психологічно супроводу* – це, насамперед, актуалізація саморозвитку дитини, її прагнення до особистісного росту.

Основними етапами психологічного супроводу у закладах державної опіки є: *діагностико-прогностична діяльність; психологічна підтримка (педагогів та дітей); корекційно-розвиткова робота з дітьми.*

Коротко розглянемо ці етапи. Перший етап діагностико-прогностичний, включає: з'ясування суті проблеми дитини-сироти, її історії, як правило на основі даних складається анамнез; інформаційний пошук методів, служб і спеціалістів, які

можуть допомогти вирішити проблему; обговорення можливих варіантів вирішення проблеми (педагогічний консилиум), вибір найбільш доцільних шляхів вирішення.

Слід наголосити на складності проблеми реалізації психолого-педагогічного супроводу у державному закладі опіки. Передусім, зауважимо, що практично здоровими є приблизно не більше 10 %, а для значної частини дітей-сиріт характерним є поєднання кількох захворювань одночасно, як правило унаслідок деприваційних уражень. Навіть нетривалий деприваційний досвід не проходить безслідно і залишає після себе або підвищену вразливість, або готовність до залучення захисних компенсаторних механізмів. Глибину цих порушень визначає взаємодія індивідуальних особливостей організму дитини і несприятливих умов середовища у якому вона перебуває.

Показником глибини дериваційних уражень є швидкість відновлення емоційних контактів дитини з дорослими: чим швидше проходить цей процес, тим менше дериваційних уражень зазнала дитина. Особливості розвитку та поведінки депривованих дітей залежать у першу чергу, від зіставлення причин, за яких дитина втратила можливість виховуватись у біологічній сім'ї, та наявного у неї особистісно-психологічного ресурсу протистояння негативним впливам середовища [425]. Процедура діагностики розвитку дитини, яка зазнала дериваційних впливів відображає три рівні: *мікрорівень* (внутрішні передумови: вік, особливості реагування на стрес); *мезорівень* як результат взаємодії мікро та макрорівнів; *макрорівень* (соціально-економічні умови, опіка дитини впродовж її життя). Відсутність достовірних відомостей про зазначені чинники можуть ускладнювати процес діагностики, а відтак процес ефективної корекції [421; 423; 425].

Досвід дітей-сиріт, який вони набувають в процесі свого життя, часто виходить за межі звичайного, загальнолюдського, що вже тим самим набуває характеристики травмувального. У ньому акумулюються пережиті дітьми психотравми, які починають опосередковувати сьогоденні прагнення дітей, їх бажання, поведінку, тощо. Переважна більшість вихованців інтернатних установ перед тим, як потрапити в державний заклад опіки, зазнають різних видів насильства. Це, насамперед, *фізичне; сексуальне; психічне (емоційне) насильство*, моральна жорстокість – відсутність з боку

батьків, чи осіб, які їх замінюють, елементарної турботи про дитину, в результаті чого порушується її емоційний стан і з'являється загроза для здоров'я і розвитку [421;423].

Незадоволення основних потреб дитини може включати: відсутність нормального житла, одягу, їжі, освіти (батьки не звертають увагу чи відвідує дитина школу), медичної допомоги (батьки не звертаються до лікаря у випадку захворювання дитини); відсутність належної уваги і турботи, в результаті чого дитина може стати жертвою нещасного випадку, бути втягнутою в злочинні дії, вживати алкоголь, наркотики [421; 423; 425; 437]. Відзначимо, що в окремих випадках нестача уваги до дитини може бути зумовлена не злим умислом батьків, а є наслідком їх низького культурного рівня, бідності, неосвіченості.

Ще однією характерною проблемою для дітей, які виховувалися в неблагополучних сім'ях – втягнення батьками неповнолітніх дітей в злочинну діяльність, залучення дітей до систематичного вживання алкоголю, тютюнопаління, заняття проституцією, бродяжництвом, жебракуванням, крадіжками, торгівлі наркотиками. Причому, іноді це відбувається, коли дитині не більше 6-7 років [437]. Психологічний супровід таких дітей особливо ускладнюється, оскільки у них вже є прояви сформованої асоціальної поведінки.

Актуальною проблемою є також *незаконне використання дитячої праці*. Сьогодні особливої уваги потребує питання моніторингу стану та протидія використанню дитячої праці, оскільки із входженням України у європейський простір створюються як додаткові можливості для зниження рівня використання дитячої праці, так і посилюються песимістичні очікування щодо значного розширення її використання, в тому числі і у найгірших формах [452].

Адже саме безробіття, низький рівень заробітної плати та бідність є головними причинами, що змушують батьків і дітей шукати шляхи збільшення доходів родини за рахунок дитячої праці. У секторальному аспекті праця дітей використовується у сільському господарстві, будівельній діяльності, сфері послуг, вуличній праці (діти поширюють рекламні матеріали, беруть участь у маркетингово-збутових кампаніях, працюють на мийках машин, займаються збутовою діяльністю в кіосках), найгіршими формами дитячої праці залишається дитяча порнографія, комерційна сексуальна

експлуатація дітей, використання дітей у наркобізнесі, примусове жебрацтво як наслідок торгівлі людьми тощо [783]. Наслідки для дітей, які потрапили у ситуацію торгівлі людьми, у більшості випадків украй руйнівні.

Психосоматична патологія займає одне з чільних місць серед дітей-сиріт. Психосоматичні розлади проявляються найбільш яскраво як безпосередньо після стесової ситуації, так і пізніше, являючись віддаленими наслідками. Витіснені спогади стають патогенною дією, яка може викликати істеричні симптоми та розвиток травматичного стресу, який розвивається за таких умов: дитина сприймає ситуацію як таку, що є неможливою; дитина не могла ефективно чинити опір ситуації; дитина не могла вивільняти емоційну енергію (стан заціпеніння); наявність попереднього невирішеного травматичного досвіду [455].

Характерною ознакою дитячої психотравми є те, що її головні вияви сягають дорослого життя. Зазвичай час не лікує душевних ран, а лише загострює їх. Саме тоді варто мовити про *відтермінований вплив психологічної травми на людину* [110].

Результати проведеного нами дослідження, (середні значення кількості дитячих психотравм у респондентів ($M = 3$, $SD = 2,32771$) свідчать про те, що в середньому в респондентів були 3 травмуючі події в дитинстві) [455]. Відтак, дослідження дало змогу виявити головні психологічні особливості відтермінованого впливу дитячих психотравм на психічний стан особистості у дорослому віці: дитина, яка спостерігала насильство над матір'ю, стає у дорослому віці більш схильною до агресивної поведінки як способу компенсації власної тривожності й недовіри до світу; сексуальне насильство над дітьми пов'язане з фізичним насильством над ними; жінки значно частіше порівняно з чоловіками потрапляють під вплив сексуального насильства; у занедбаних дітей у дорослому віці частіше виникають негативні думки стосовно себе, високий рівень тривожності, комплекси меншовартості та параноїдальні стани як наслідок перенесення в доросле життя оцінних суджень у дитинстві стосовно себе. Отримані результати можуть бути перспективою подальших досліджень відтермінованого впливу психотравмуючих ситуацій на формування особистості, а також можуть бути використані для розробки основних теоретико-методичних

прийомів опікунсько-виховної діяльності, превентивної діяльності педагогів, психологів, соціальних педагогів із проблем насильства над дітьми [455, с. 108].

Підсумовуючи вищезначене, наголошуємо, що реалізуючи стратегію *деінституалізації*, шляхи повернення дітей у біологічні родини, фахівцям особливо важливо враховувати вищезначені аспекти.

Психологічний супровід дитини-сироти, яка зазнала психотравмального впливу може розроблятися на основі: психологічної діагностики, звертання педагогів, адміністрації державного закладу опіки, колишніх опікунів дитини; звертання самої дитини з приводу існуючої у неї проблеми; звертання інших дітей за консультацією стосовно якоїсь дитини. Основна мета психологічного супроводу дітей-сиріт полягає в наданні їм своєчасної психологічної допомоги і підтримки. Наступним етапом є корекційно-розвиткова робота з дітьми-сиротами.

Сьогодні, число дітей-сиріт в Україні збільшується, й унаслідок смерті одного або обидвох батьків, які загинули внаслідок бойових дій на Сході. Травмуючі обставини залишають дитину без стабільного, безпечного та підтримуючого оточення родини, яке є необхідним для нормального розвитку. Часто таку дитину забирають на виховання родичі. Особливо ситуація ускладнюється тоді, коли дитина-сирота потрапляє у дитячий будинок після перебування в психотравмувальних обставинах війни. Такий психотравмувальний досвід переобтяжує життя дитини. Надмірна травмованість може порушити хід її розвитку, викликати різні емоційні та поведінкові негативні реакції, збочення у формуванні її особистості, надфункціонування механізмів захисту [418].

Часто педагоги не мають необхідних знань, як правильно себе поводити з такими дітьми. Тому потребують вдосконалення форми і методи психологічного супроводу дітей-сиріт у системі освіти, дитячих будинках та інтернатах, зокрема. Невідпрацьовані шляхи подолання кризи та запобігання розвитку посттравматичних розладів дітей, які пережили війну, втратили домівки, рідних тощо. Це зумовлює необхідність використання адекватних методів, технологій і стратегій втручання, впровадження інноваційних підходів з метою надання професійної допомоги та підтримки дітям, що знаходяться в умовах родинної депривації. Спектр

посттравматичних симптомів у дітей включає в себе зміни на фізіологічному, емоційному, когнітивному і поведінковому рівнях [418].

Ефективна робота над подоланням наслідків впливу психологічної травми у дітей можлива лише при комплексному підході, який об'єднує в себе різні методи і способи роботи. Така психолого-педагогічна допомога дітям повинна здійснюватися з урахуванням вікового, фізичного та психічного розвитку, стану здоров'я, важкості психотравми і тривалості переживання травматичного досвіду [538]. Перш за все важливо оцінити психологічний стан дитини. Такі діти повинні щорічно проходити оцінювання щодо змін в їх розвитку: адже вплив пситравмуючих обставин та деприваційних порушень має свої особливі прояви на кожному віковому етапі розвитку дитини, що може ускладнити їх соціалізацію [418; 455].

Вихователям слід особливу увагу звертати на потребу дитини у: тілесному контакті (тримати її за руку або покласти руку на плече та ін.); збереженні звичного ритму життя; важливості «розрядки» напруги – заняття спортом, танцями, рухливі ігри; необхідності повноцінного харчування (воно має бути частим і маленькими порціями, відмови від примусу прийому їжі). Акцентується увага на забезпеченні емоційного спокою дитини, тому рекомендується: певний час не водити дитину в місця масового скупчення людей (це може підвищити тривогу); ненав'язливо обмежити перегляд телевізійних новин, адже чим менше теленовин із місць страшних подій побачить дитина, тим краще; створювати атмосферу безпеки; переглядати разом з дитиною фотографії, що несуть приємні спогади. Це дозволить звернутися до приємних образів з минулого, послабить неприємні спогади. Дитина повинна зрозуміти, що оточуючі серйозно відносяться до її переживань[418].

Моніторинг психічного стану дитини-сироти включає спостереження за симптоматикою стресу. Якщо у дитини-сироти є один чи декілька із симптомів, це – наслідки пережитих подій, що травмують душу. І це – нормальна реакція на ненормальні події. Обов'язковим, є проведення індивідуальної розвивальної роботи з дитиною на позитивних нотах, задіюючи внутрішні ресурси. У роботі з такими дітьми є важливим підбір і реакцій на вислови дитини. Переживаючи негативні

емоції дитина-сирота хоче в першу чергу почути, що її емоційний стан хтось розуміє [418; 455].

Однією з найбільш гострих травмувальних ситуацій, які переживає дитина, є ситуація смерті одного чи обох батьків. Педагоги не завжди знають, як діяти в такій ситуації, як допомогти дитині. Зіткнення дитини зі смертю призводить до переживань таких психічних стадій як: шок, заперечення, гнів, депресія і пов'язаний з нею відчай, почуття провини і насамкінець поступове прийняття смерті рідної людини.

Дослідниця І. Малкіна-Пих зазначає, що головним завданням дорослих (педагога, психолога, соціального педагога) є побудова у дитини нового ставлення до померлого і продовження життя: це не забуття людини, не відсутність емоцій, а саме їх перебудова: емоційне ставлення дитини до померлого має так змінитися, щоб у неї з'явилася можливість продовжувати жити, вступати в нові емоційно насичені відносини [471, с. 65]. Переживання такої психотравми актуалізує трансформацію особистості, за якої імовірність розвитку небажаної (наприклад девіантної) поведінки як форми компенсації і захисту від тяжких переживань значно збільшується [384, с. 26].

Для успішного подолання негативних наслідків події смерті батьків дитина-сирота потребує належної психолого-педагогічної підтримки. Одним з важливих шляхів такої роботи є опанування фахівцями опікунсько-виховної діяльності відповідної *алгоритм-схеми* роботи з дитиною, що дозволяє оволодіти чітко структурованими знаннями, уміннями та навичками роботи з дитиною в конкретних ситуаціях [612, с. 412–416]. Наголошуємо на професійності фахівців у використанні алгоритм-схеми. Правильно підібрані технології виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми дозволяють актуалізувати особистісний ресурс дитини, відновити життєві сили, що сприяють збереженню її психічного здоров'я.

Отже, суттєве поліпшення виховання дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини та перебувають в умовах державного закладу опіки, вимагає оновлення системи підготовки фахівців у роботі з такими дітьми, розробки чітких критеріїв для класифікації деприваційних порушень та психотравмуючих впливів, розробки адекватних програм щодо їх корекції, з врахуванням специфіки різних категорій дітей.

Реалізація цих заходів сприятиме формуванню особистості знедоленої дитини, допоможе їй повірити у власні сили й можливості і завдяки цьому, стати здатною пережити щасливі миті самовідкриття й самореалізації як найважливішої соціально-психологічної потреби кожної людини. Дитина може самостійно впоратись з ситуацією, однак у більшості випадків потрібна робота психолога.

Звичайно, неможливо надати фахівцям чіткого рецепту дій за кожним конкретним випадком, пов'язаним із смертю одного з батьків дитини, а тому головне для фахівця виходити дитини із потреб дитини в конкретній ситуації, оскільки смерть одного з батьків і неможливість виявити своє горе є фрустрацією, яка призводить до значних змін у взаємодії з людьми. Як зазначав К. Ізард, «горе виконує біологічні та соціальні функції, що полегшують соціальні прихильності і групову згуртованість. Подібно до всіх емоцій горе заразливо, і ця заразливість викликає співчуття та посилює зв'язок між тими, хто поніс важку втрату [684].

Таким чином, відпрацювання з дитиною психотравмуючої ситуації виконує адаптивну функцію, забезпечує можливість для пристосування до втрати та можливість актуалізації внутрішніх ресурсів особистісного потенціалу, а відтак, налагодження подальшого життя.

Особливо наголошуємо, що ефективність застосування розглянутих вище педагогічних технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми значною мірою залежить від реалізації принципу авторитетності педагога, як значущого дорослого, як *значущого Іншого* (див. Розділ 2).

Сильний і сприятливий вплив авторитетного вихователя на вихованців відзначається багатьма педагогами минулого й сучасності (С. Балей, А. Волошин, Ю. Дзерович, М. Кондратьєв, А. Макаренко, Л. Мітіна, Д. Самуйленко, В. Сухомлинський, Я. Чепіга та ін.). Авторитет педагогів та його виховну роль досліджували (Н. Петров, М. Кондратьєв, С. Єлканов, Л. Мітіна та ін.). Вчені розмежували у своїх працях істинний і помилковий авторитет, виділили види *помилкового* авторитету.

Варто зазначити, що деякі педагоги пов'язують феномен авторитету з поняттям «авторитарний», що є підставою для різко негативного ставлення не тільки до авторитарності, але й до авторитету взагалі.

Суть педагогічного авторитету полягає в постійному особистісному розвитку вихователя, справжньої духовності та інтелігентності, щирості, відкритості й прямоті. Опираючись на природне припущення про високі якості особистості вихователя, дитина-сирота авансує йому свої повагу, довіру, прихильність.

На важливості особистісно-професійного розвитку педагога наголошували чимало педагогів минулого. Зокрема, Я. Корчак підкреслював, *що до опікунсько-виховних закладів повинен старанно добиратися педагогічний персонал*, акцентуючи увагу на пізнанні педагогом себе, яка є успішною умовою взаємодії з вихованцями, розуміння їх, вмілої організації виховного процесу [331]. Модель інтегративного вихователя обґрунтовував С. Белей, акцентуючи на «педагогічному таланті» та «психіці вчителя» [35, с. 210], на питаннях професіоналізації педлагів, зокрема їх авторитетності, акцентував увагу А. Волошин [142; 143], на авторитеті «внутрішньому, що спирається на почуття щирої пошани й навіть любови до педагога», акцентував Г. Ващенко [116; с.138].

Варто зазначити, що на жаль, не всі педагоги державних закладів опіки користуються авторитетом у дітей. Розрізняють авторитет ролі, тобто авторитет влади, і владу авторитету. Якщо перший забезпечується посадою педагога, то другий є результатом тривалих взаємин, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Окремі педагоги, намагаючись завоювати авторитет, роблять це помилковим шляхом (що призводить до завоювання *помилкового* авторитету), не бажаючи працювати над особистісним розвитком.

Саме позитивні особистісні якості педагога, його постійний особистісно-професійний розвиток є основною складовою авторитету, а відтак запорукою успішного особистісного розвитку дітей-сиріт. Авторитетом користуються вихователі високоморальні, з гуманістично-альтруїстичною спрямованістю, милосердні, емпатійні, які вміють співчувати іншим, зрозуміти їх, і водночас є діловими, справедливими, принциповими, працьовитими, оптимістично налаштованими. Від

таких педагогів дитина-сирота отримує заряд упевненості, знаходить підтримку своєї ініціативи, активності в різних справах, що сприяє розвитку її суб'єктності. Усе це – загальнолюдські якості й властивості безвідносно до професії.

Серед *професійних особливостей* авторитетного вихователя інтернатного закладу освіти важливе місце посідає педагогічна майстерність, ерудованість, що досягається постійною самоосвітою. Педагогічна майстерність містить високе мистецтво навчання й виховання, яке педагог постійно підвищує, шліфує, невпинно вдосконалює, критично осмислюючи свій досвід і опановуючи кращий досвід колег. Авторитетний педагог – толерантний, комунікабельний, висококультурний, уміє вислухати, переконати. Особливо діти-сироти цінують вихователів, які мають почуття гумору, вміють вдало пожартувати; не помітити збентеженість дитини, якщо таке трапляється.

Авторитетний вихователь може стати прикладом, еталоном поведінки, зразком для наслідування й навіть ідеалом для дітей-сиріт. Однак, у подібних ситуаціях авторитетність педагога набуває не тільки позитивного впливу, але може мати й негативний ефект: по-перше – авторитетний педагог не завжди ідеальний, але цього іноді не помічають (*ефект іррадіації*), по-друге – не завжди усвідомлюється дітьми і тим більш не є критичним, відтак можуть засвоюватись і негативні особистісні риси. Отже, справжній авторитет педагога перш за все забезпечує високий рівень його особистісної зрілості [427; 457; 859].

Варто визнати той факт, що деколи педагоги, у яких низька культура та відсутній педагогічний такт у спілкуванні з дітьми дозволяють собі принижувати образливими словами, а інколи і фізичними діями дітей та роблять це систематично у присутності інших вихованців, при цьому намагаються зробити їх своїми союзниками. З їхньої ініціативи інколи з'являються прізвиська, розпочинаються прискіпування і насмішки над такими дітьми у колі ровесників, тобто створюються умови для виникнення булінгу.

Неадекватно ідентифікуючи насильство у власній поведінці, користуючись власним авторитетом та дисбалансом сили й влади – ключових елементів динаміки знущань, педагог, який сильніший, впевненіший, виступає у ролі булера – ініціатора

знущань над дітьми, які слабші, бояться та не можуть відреагувати на поведінку старшого. У результаті наслідування дій педагога у дітей формується модель поведінки в колективі та зневага до особи, яка вирізняється серед інших. Згодом педагог може «відпочивати», його роботу зроблять інші діти. Варто зазначити, що іншим аспектом булінгу є замовчування та принципове відкидання явища працівником державного закладу опіки чи загальноосвітньої школи. Зауважимо, що майже 40 % педагогів ігнорують цей факт [220, с. 13].

Отже, потурання проявам булінгу з боку педагогів, своєрідна допомога-фасилітація у поширенні явища відбувається через замовчування, приховування негативних наслідків третирування, брак, організованого фізично активного проведення часу, дозвілля, яке сприяє задоволенню потреб дітей у тісному фізичному контакті й нейтралізації гіперактивності. Тому, підвищення професійної майстерності, особистісного розвитку педагогів один із шляхів не тільки попередження цього негативного явища, але й виховного процесу загалом. Гармонійний особистісно-професійний розвиток педагога, забезпечує реалізацію принципу авторитетності як значущого дорослого у вихованні дітей-сиріт.

Здійснений нами системний аналіз особливостей застосування науково-обґрунтованих вітчизняних та закордонних особистісно-орієнтованих та інноваційних технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, дав змогу зробити наступні висновки. *По-перше*, ідеї особистісної парадигми виховання вітчизняних психологів та педагогів минулого знайшли своє продовження в сучасних інноваційних технологіях. Це ще раз підтверджує значущість історико-педагогічних досліджень, осмислення ідеєгенези виховання у психолого-педагогічних студіях є теоретичним підґрунтям для розвитку інновацій в освіті. *По-друге*, сучасна теорія та практика визнає технологізацію різних галузей педагогіки, в тому числі і виховання, як дієвий інструментарій підвищення його ефективності. *По-третьє*, тільки комплексне використання описаних технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми забезпечує реалізацію її концептуальних основ, визнання самотньої цінності дитини-сироти. *По-четверте*, у державних закладах опіки поки що, переважає стереотип традиційного виховання, що пояснюється недостатніми

знаннями і вміннями педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності, щодо продуктивного використання сучасних інноваційних технологій, а також небажанням їх саморозвитку.

Процеси модернізації освіти та системи соціальних послуг актуалізують потребу впровадження нестандартного інноваційного підходу до організації опікунсько-виховної діяльності, постійного її вдосконалення, а відтак інтенсивної професіоналізації педагога, особистісно-професійного саморозвитку, безперервної самоосвіти. Високий рівень педагогічної майстерності, особистісна зрілість педагога/соціального педагога інституційного закладу опіки є умовою успішного особистісного розвитку дітей-сиріт.

Тому подальше дослідження вважаємо за доцільне спрямувати на аналізі проблеми удосконалення підготовки майбутніх педагогів/соціальних педагогів до інноваційної опікунсько-виховної діяльності.

5.2. Перспективні напрямки удосконалення підготовки майбутніх педагогів/соціальних педагогів до інноваційної опікунсько-виховної діяльності

Соціально-політичні зміни у нашій країні, процеси децентралізації влади (утворення ОТГ), переформатування державних закладів опіки у процесі деінституалізації, зумовлюють потребу в оновленні фахової підготовки майбутніх педагогів, працівників соціальної сфери, соціальних педагогів готових до проектування, розробки інноваційних технологій, здатних професійно виконувати інноваційну опікунсько-виховну діяльність та ефективно забезпечувати соціальні послуги у об'єднаних територіальних громадах.

Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 рр. декларує деінституціалізацію, яка розрахована на 10 років і передбачає, що «вже у 2026 році дітей в інституціях має бути менше на 0,5 % від загальної кількості (зараз – 1,5 %). А ті діти, хто за різних причин все ж залишаться в інституціях, а не в сім'ях, житимуть у невеликих установах в умовах, максимально наближених до сімейних, – до 15 осіб в одному закладі» [441]. Функціонування

інтернатних закладів є не лише затратним, а й неефективним як для самої дитини, так і для суспільства в цілому [811]. Отже, фактично реформа «деінституціалізації» передбачає фундаментальні зміни системи інтернатів, у кожній громаді з'являться доступні й якісні послуги для підтримки сімей з дітьми відповідно до їх індивідуальних потреб.

Як бачимо, у результаті реформи значна частина дітей з різних причин все ж залишаться в інституційних закладах опіки, зауважимо що сучасний соціально-економічний стан в державі, пандемія, дає підстави прогнозувати більший показник, ніж задекларовано. Реформування інтернатних установ, як передбачено Національна стратегією, не вирішує повністю проблем сирітства.

Крім того, актуальною проблемою залишається непрофесійність прийомних батьків та їх невідповідність до утримання та соціального виховання дітей цієї категорії, що може загострити проблему конфліктної міжособистісної взаємодії у загальноосвітніх школах, прояви девіантної поведінки. Саме тому прийомні сім'ї та дитячі будинки сімейного типу, добровільно приймаючи вихованців державних закладів опіки із тривалим досвідом перебування в них, мають бути ретельно й професійно підготовлені.

Наголосимо також на складнощах процесу реінтеграції дітей у власні сім'ї, у дітей, які перебували у державних закладах опіки тривалий час (понад п'ять або десять років) руйнуються особистісні зв'язки з батьками. До того ж не всі батьки, які були позбавлені своїх прав на виховання дітей унаслідок різних причин, здатні «повернути» дитину у сім'ю, реабілітуватись та забезпечити гідні умови для повноцінного розвитку дітей, як правило матеріально-побутові умови у таких родинах вкрай несприятливі, більшість батьків безробітні, ведуть асоціальний спосіб життя. Важливо попередити негативні наслідки такого «повернення», що може спричинити ріст насильства над дітьми. Зауважимо, що показники насильства над дітьми щороку збільшуються. За даними Нацполіції за 2018 рік, кількість звернень із повідомленнями про домашнє насильство перевищила 115 тис., із них 1418 – від дітей. У 2019 році цей показник збільшився на 10%, при тому, що тільки, приблизно 10-15 % дітей

звертаються у поліцію, понад 3 мільйони дітей в Україні щороку спостерігають за насильством у сім'ї [436; 796].

У сучасних умовах «відсутність єдиного бачення реформування системи інституційного догляду та виховання дітей призводить до того, що на практиці змінюється лише назва або тип закладу, «реформовані» заклади залишаються закладами цілодобового і довготривалого перебування дітей, а кількість категорій та вік дітей, які можуть до них направлятися, збільшується» [796].

Відтак, необхідно вже сьогодні подбати про модернізацію системи виховання дітей-сиріт, щоб запобігти ускладненням депривації, госпіталізму, порушенням процесів адаптації до суспільства, ризиків негативного психотравмувального впливу на їх подальшу життєдіяльність.

Зауважимо, що результати досліджень проблем соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів освіти загострили актуальність удосконалення процесу виховання у цих закладах [736, с. 106]. Респонденти, випускники інтернатних закладів освіти, в ході досліджень висловлювали серед побажань такі як: «в інтернатному закладі, школі-інтернаті необхідно більше виявляти батьківського тепла, довіри, поваги, милосердя, турботи; вчити практичним навичкам...». Абсолютна більшість випускників упевнена в тому, що їх проблеми можна було б вирішити шляхом зміни існуючих підходів до виховання в інтернатних закладах [736, с. 108].

Тому виникає гостра потреба у спеціально підготовлених кадрах, які зможуть організувати систему якісної опіки та виховання дітей-сиріт. Розв'язання цієї проблеми потребує ґрунтовного розгляду питання, на рівні Міністерства освіти і науки України, щодо підготовки на факультетах соціально-гуманітарного профілю, фахівців до роботи у державних закладах опіки дітей-сиріт, враховуючи сучасні інноваційні зміни в інтернатній освіті. Сучасні педагоги повинні мати не лише базові знання та уміння, але й володіти інноваційними технологіями щодо опіки, виховання та захисту прав дітей, а також бути готовими до інноваційної діяльності загалом.

Найважливішою вимогою до системи освіти є те, що вона повинна за якістю не тільки відповідати вимогам практики, науки, соціальної сфери, але й мати

випереджувальний характер. Інтеграція інноваційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх педагогів є об'єктивною необхідністю [504].

У закладах вищої освіти важливо забезпечити сприятливі педагогічні умови для підготовки компетентного фахівця, який повинен бути орієнтований на інноваційну діяльність, постійний професійний розвиток. Наголосимо, що професійна освіта підготовки майбутніх педагогів, котрі працюють із дітьми-сиротами, обмежена навчальними дисциплінами, котрі б висвітлювали особливості психологічного розвитку таких дітей зважаючи на їхній статус.

Крім того, потребують перегляду навчальні плани підготовки майбутніх педагогів, позаяк у результаті реформи діти-сироти навчатимуться у загальноосвітніх та дошкільних закладах. Майбутні педагоги, вчителі повинні знати специфіку виховання таких дітей, мати сформовані відповідні опікунсько-виховні компетентності, бути готовими до оновлення змісту освіти, переосмислення технологій виховання, до інновацій в освіті, розширення професійних функцій педагога. Актуальною проблемою залишається компетентність, ініціативність, продуктивність роботи педагогів, розробка і реалізація проектів, програм освітніх маршрутів суб'єктів освітнього простору. Ключовими стають уміння вибудовувати концептуальні засади педагогічних нововведень, які поєднують діагностику, прогнозування, психокорекцію і рефлексію інноваційних дій.

Особливої актуальності набуває визначення ефективних педагогічних умов формування готовності майбутніх магістрів педагогіки до інноваційної діяльності у закладах вищої освіти. Інноваційно спрямована специфіка підготовки педагога до формування особистісно орієнтованих відносин у системі освіти є однією з ефективних психолого-педагогічних умов формування особистісно орієнтованих відносин у виховному процесі [825, с. 16].

Аналіз результатів нашого дослідження виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми показав, що саме *педагоги-новатори* були «рушійною силою» розвитку освітніх парадигм, процесів гуманізації в освіті. *Інновації є необхідною складовою розвитку освітніх парадигм*, процесом творення, запровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних технологій, у

результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану [192].

Як свідчить практика, нерідко буває, що педагог може не відчувати потреби в нововведеннях саме через *відсутність у структурі особистості творчого потенціалу*. Тому необхідною умовою ефективної інноваційної діяльності є спеціальна підготовка педагога, осмислення ним досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук та досягнення нового [39, с. 52–58; 647, с. 124–134].

Педагог, який готовий до інноваційної професійної діяльності, має низку професійних та особистісних якостей. Створення педагогічних умов передбачає сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин, впровадження яких у професійний навчальний процес майбутніх магістрів педагогіки призведе до ефективної підготовки високого рівня професійної компетентності, яка необхідна для здійснення інноваційної діяльності. Якісна організації управління змінами в освітньому процесі, передбачає з'ясування перш за все взаємозв'язку чинників, які на нього впливають.

Проведене нами дослідження (в рамках колективного дослідження) дозволило отримати суттєві емпіричні результати та вибудувати факторну структуру готовності магістрів до інноваційної педагогічної діяльності на основі встановлення взаємозалежності змінних. За допомогою факторного аналізу визначено структуру готовності магістрів до інноваційної педагогічної діяльності, що складається з чотирьох основних факторів (73.92 %): когнітивний, мотиваційно-діяльнісний, рефлексивний, операційно-діяльнісний, або технологічний [904, р. 427–452].

Структура, змінні і взаємозалежність факторів структури готовності магістрів до інноваційної педагогічної діяльності є важливими складовими ефективно організації освітнього процесу. Отримані результати дослідження взаємозалежності змінних та факторної структури готовності магістрів до інноваційної педагогічної діяльності операціоналізують вирішення завдань в сфері надання освітніх послуг. Вимагає подальшої уваги проблема взаємозв'язку конкретного типу готовності магістрів до інноваційної педагогічної діяльності та конкретного описаного алгоритму дій.

Проведене дослідження дає підстави екстраполяції його результатів у процесі підготовки педагогів/соціальних педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності та

зробити наступні висновки: по-перше, для ефективної реалізації інноваційної опікунсько-виховної діяльності фахівець повинен бути мотивованим до роботи з дітьми-сиротами, особливо важливою є особистісна (внутрішня) мотивація, переконаність у значущості своєї діяльності, ставлення до своєї професії як до покликання; по-друге – здійснення інноваційної опікунсько-виховної діяльності потребує високого рівня знаннєвої підготовки, системи, уявлень, що передбачає удосконалення змістового наповнення навчальних планів у закладах вищої освіти, з урахуванням специфіки виховання дітей-сиріт; по-третє – особливо важливим аспектом підготовки є засвоєння відповідних компетентностей, конкретних виховних технологій, методів і прийомів, які зможуть забезпечити результативність опікунсько-виховної діяльності в умовах швидких соціальних змін. Як показують результати дослідження, саме технологічна підготовка магістрів педагогіки є найбільш проблематичною; по-четверте – важливо забезпечити необхідні умови для активного особистісно-професійного саморозвитку педагогів/соціальних педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності, становлення їх особистісної зрілості, формування таких якостей як емпатійність, креативність, інтернальний локус-контроль, оптимізм та емоційно-вольові якості.

Важливо, щоб у закладах вищої освіти були створені відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на інноваційну діяльність, постійний професійний розвиток, що забезпечить у подальшому високий рівень конкурентоспроможності, продуктивності професійної діяльності і як наслідок – кар'єрне зростання та самореалізацію [834, с. 269–275].

Одним із перспективних напрямів вирішення підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності у контексті особистісної парадигми актуальних проблем освіти є розробка та впровадження у навчально-виховний процес науково обґрунтованих високоефективних технологій, які забезпечують гарантовану якість професійної підготовки майбутніх педагогів, здатних до *саморозвитку* та *самовдосконалення* [904].

Особливу важливість представляють дослідження щодо впливу парадигм на освітній простір, як відкрити систему професійної підготовки майбутніх педагогів та

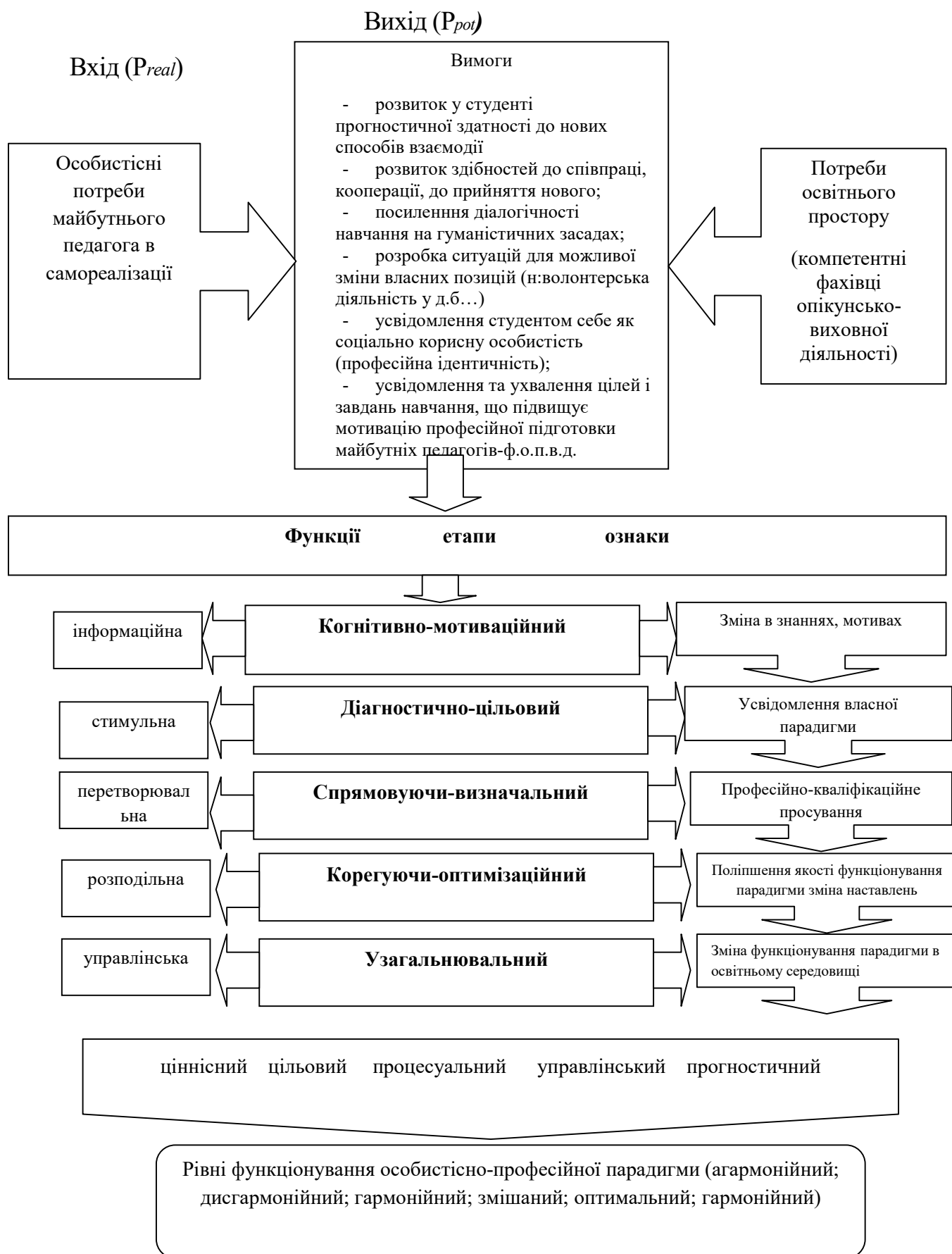
на якість результатів навчання (А. Семенова). Інноваційність як характеристика особистісно-професійних парадигм в інформаційному освітньому середовищі визначає орієнтири особистісного потенціалу самоорганізації, що базуються на *синергетичному* постулаті про самоорганізацію людської свідомості: просування педагога на більш високий рівень професійної діяльності та характеризує більш високий рівень його активності. Конструктивно педагогічна парадигма створюється *педагогами-новаторами*, творчі здібності яких не дають змоги їм автоматично тиражувати педагогічний досвід. *Синергетичний підхід* дозволяє розглядати особистісно-професійну парадигму як *фрактал* еволюціонуючої відкритої системи парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх педагогів, яка бере активну участь у формуванні цілісної світоглядної картини світу суб'єктів освітнього простору визначити нову більш успішну особистісно-професійну парадигму педагога і спрогнозувати її можливі зміни. Доведена перспективність використання цього методу в педагогічних дослідженнях, зокрема, пов'язаних з професійною підготовкою майбутніх фахівців в освітньому просторі навчального закладу [685, с. 32].

Доречним вважаємо застосування парадигмального моделювання у підготовці майбутніх педагогів, яке на нашу думку, сприятиме вирішенню проблеми підготовки фахівців опікунсько-виховної діяльності. Сутність реалізації концепції парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх педагогів в освітньому просторі педагогічного навчального закладу полягає у побудові *моделей-концептів*. Кінцевим результатом застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх педагогів є не тільки побудова моделі особистісно-професійної парадигми педагога, що є системоутвірним чинником системи, а також і прогнозування можливих індивідуальних освітніх маршрутів майбутніх педагогів в освітньому просторі. Система парадигмального моделювання надає змогу повністю реалізувати різноманітні можливості побудови *прогностичних моделей-концептів* в освітньому просторі педагогічного навчального закладу. Під час такого моделювання відповідним чином конкретизуються, демонструються і, *можливо, змінюються* всі складові особистісно-професійної парадигми. Для того щоб процес функціонування

особистісно-професійних парадигм майбутніх педагогів був успішним, необхідне проведення свідомих дій всіма суб'єктами освітнього простору, що сприяють переходу від *існуючих* парадигм до *ідеалізованих* шляхом постійного реагування на внутрішні зміни освітнього простору, організаційні можливості подолання пізнавально-психологічних бар'єрів, що існують у різних підсистемах (середовищах) освітнього простору педагогічного навчального закладу, а також зовнішні зміни соціального простору.

Між наявними результатами професійної діяльності в межах сталої особистісно-професійної парадигми (педагог) і бажаними результатами (фахівець опікунсько-виховної діяльності) може бути розрив (невідповідність) – що є ознакою ефективності функціонування парадигми [685]. Наочно *модель образу ідеалізованої особистісно-професійної парадигми (прогностичної моделі особистісно-професійної парадигми)* подано на рис. 5.1.

Вибір напрямку освітнього маршруту майбутнім педагогом здійснюється в межах його професійної педагогічної підготовки за фахом та поширюється на *всі види педагогічної діяльності*. Освітні маршрути є динамічними структурами, позаяк передбачають усвідомлення та зміну особистісно-професійних парадигм майбутніх педагогів на більш успішні. Майбутні педагоги також можуть виступати в ролі керівників-персоніфікаторів парадигмального моделювання відповідних груп цих же спеціальностей на факультеті. Упровадження концепції парадигмального моделювання у професійну підготовку майбутніх педагогів в освітньому просторі педагогічного навчального закладу дозволяє забезпечити високу ефективність та можливість у значній мірі оптимізувати процес професійної підготовки майбутніх педагогів/соціальних педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності [685].



Адаптовано автором на основі джерела [685].

Майбутній педагог повинен мати можливість для конструювання такої особистісно-професійної парадигми, в тому числі вибрати навчальні дисципліни, що дозволяють забезпечити здобуття опікунсько-виховних компетентностей. Сучасні підходи до створення навчальних планів фахівців у галузі педагогічної освіти передбачають наявність *варіативного компонента*, наповнення якого залежить від актуальності суспільних проблем та їх розв'язання на сучасному етапі. Індивідуальні освітні траєкторії (ІОТ) уможливають самостійний вибір здобувачем вищої освіти видів навчальної діяльності, а також дисциплін та спецкурсів, з урахуванням особистих практичних інтересів, освітніх пріоритетів та уподобань, які найбільше імпонують його побажанням і уявленням про професію, яку він обрав, при вступі у ЗВО.

Відтак, актуалізується проблема розробки *комплексу відповідних навчальних дисциплін* (варіативного компоненту). Реалізація цих завдань пов'язана із засвоєнням майбутніми фахівцями у галузі освіти психолого-педагогічних основ роботи у закладах державної опіки, теорії і практики опікунсько-виховної діяльності, вивченням історико-педагогічних досліджень, які розкривають особливості теорії та практики виховання дітей-сиріт.

Особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку особистості, підготовки її до життєтворчості. Результативне запровадження індивідуальних освітніх траєкторій потребує глибокого вивчення особистості, її діяльності й індивідуальних особливостей здобувача вищої освіти. Важливого значення також набуває визначення найближчих конкретних і більш віддалених цілей, а також формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента. Саме особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку особистості, підготовки її до життєтворчості. За таких умов можливо оптимально реалізувати ІОТ [456, с. 393–403].

Для забезпечення особистісно-орієнтованого підходу до реалізації ІОТ здобувачів вищої освіти доцільним є реалізація різнорівневого, індивідуального,

диференційного, суб'єктно особистісного освітніх підходів та використання таких педагогічних технологій як: самостійного розвивального навчання, педагогіки співробітництва («проникаючої» технології), естетотерапевтичних технологій, гуманітарно-особистісних технологій, ігрових технологій, технологій розвивального навчання, проблемного навчання, технологій індивідуального навчання, технологій диференціації за рівнем, колективного навчання. Методи і засоби навчання повинні обиратися таким чином, щоб кожний здобувач вищої освіти мав змогу проявити себе і свою неповторність, свої здібності, вибірковість матеріалу, виду й форми досліджуваного предмета. Впровадження психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку студента є одним із ефективних шляхів реалізації особистісно-орієнтованого підходу до ІОТ здобувачів вищої освіти [456, с. 393–403].

Впровадження технологій особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога [415] та технології роботи, які дозволяють ефективно організувати процес особистісного зростання за допомогою активізації внутрішніх ресурсів (О. Штепа) [859] та ін., сприяють суб'єктивному розвитку і саморозвитку особистості, готовності до професійної педагогічної (опікунсько-виховної в т.ч.) діяльності.

У контексті пошуку шляхів удосконалення підготовки майбутніх педагогів/соціальних педагогів до опікунсько-виховної діяльності, на нашу думку, особливо гостро постає проблема оптимізації їх підготовки до *естетотерапевтичної діяльності*.

В межах естетотерапевтичної парадигми вищої педагогічної освіти відбувається переорієнтація освітнього процесу на особистість, кристалізується його людиноцентричність, утворюється нова естетотерапевтична за своєю суттю аксіосфера вищої освіти, яка, у свою чергу, продукує та трансформує на дитину морально-етичні, духовно-естетичні засади самодостатності, самореалізації та самоактуалізації [801, с. 65–69].

Обов'язковою змістовою складовою такої підготовки є знайомство майбутніх педагогів з педагогічною спадщиною найбільш успішних та визнаних педагогів-гуманістів, які так чи інакше стикалися з проблемами виховання дітей-сиріт та мали власні підходи до їх вирішення. Особливо важливим є ознайомлення з

естетотерапевтичними за своєю психолого-педагогічною дією технологій *захисного виховання* виховання у центрі яких «любов до дітей» [801, с. 67].

Впровадження естетотерапевтичних технологій у змістовий аспект професійної підготовки майбутніх педагогів/соціальних педагогів до опікунсько-виховної діяльності дозволить, на нашу думку, підвищити ефективність їх професійної самореалізації та допоможе у вирішенні важливіших проблем подолання негативного впливу середовища на особистість дитини-сироти, що формується.

Навчити педагога/соціального педагога любити дітей неможливо, але створити такі естетотерапевтичні умови, що дозволять розвивати в собі ці задатки, можна. Для цього необхідно переглянути режим роботи педагога, його робоче навантаження, звільнити педагога від вирішення нескінченних складних життєвих проблем, в першу чергу економічних. Необхідно, щоб педагог мав достатньо вільного часу для удосконалення свого особистісно-професійного розвитку, можливість якомога більшого спілкування з дітьми під час дозвілля.

Особистісно-професійний розвиток – є одним з провідних критеріїв становлення професіонала та виступає передумовою успішності професійної діяльності. Важливо, щоб майбутній педагог/соціальний педагог усвідомлював значущість майбутньої професії. Діяльність педагога/соціального педагога є не просто професією – це покликання душі, яке допоможе забезпечити мотивацію цієї діяльності, попередити професійне вигорання.

Слід звернути увагу в особистісно-професійному розвитку педагога/соціального педагога на прояви таких тенденцій: взаємозумовленість процесів розвитку його професійної діяльності і особистості, акмеологізація, гуманістична (альтруїстична) спрямованість, творча саморегуляція і технологізація освітнього процесу та соціальної сфери послуг. Вибудовуючи себе в професійній діяльності, майбутній педагог/соціальний педагог формує і відповідне професійне оточення, здійснює індивідуально-творче переосмислення завдань, змісту, форм, видів і технологій соціально-виховної роботи. Важливо, щоб майбутній педагог/соціальний педагог через індивідуальність активно впливав на нормативні вимоги до діяльності, надавав їм індивідуально-творчого, унікального характеру. І лише у разі досягнення єдності

професійно необхідних якостей особистості і діяльності педагога/соціального педагога можна говорити про професіоналізм у його діяльності та опікунсько-виховній діяльності зокрема.

Сьогодні ведуться дискусії навколо моделі вихователя в опікунсько-виховних закладах серед вітчизняних та закордонних науковців і педагогів практиків, зумовлені професіоналізацією його педагогічної діяльності, потребою фахової підготовки на освітньому рівні «магістр». Сучасний фахівець у галузі опікунсько-виховної діяльності повинен вміти компетентно реалізовувати основні завдання системи інституційного догляду та виховання дітей, розв'язувати проблеми ресоціалізації, перевиховання, уміло налагоджувати співпрацю з сім'ями, формувати активну життєву позицію вихованців.

Окремі аспекти проблеми підготовки соціальних працівників до використання інноваційних методів у соціальному вихованні дітей вивчали О.Безпалько [46], Ю.Галагузова [154], Т.Логвиненко [387], І.Козубовська [312], Г.Товканець [782], С.Харченко [823] та ін. Науковці наголошують на важливості формування у майбутніх соціальних педагогів компетентностей, шляхом набуття конкретних професійних умінь, оволодіння інноваційними виховними технологіями, засобами професійно-педагогічного спілкування.

Професійна підготовка педагогів до роботи у закладах інтернатного типу стала предметом наукових студій В.Балакіревої [32], О.Дорогіної [217], Л.Куторжеської [365], О.Платонові [588] та ін. Зокрема, дослідники акцентують увагу на значущості особистісно-професійного розвитку майбутніх вихователів, які повинні усвідомлювати свою значущість у організації повноцінного життя дітей-сиріт та підготовці їх до життя у соціумі [365]. У їхніх дослідженнях представлені авторські програми спецкурсів для педагогів інтернатних закладів освіти, рекомендації та ін.

Щоб зробити освітньо-виховний процес по-справжньому інноваційним, треба будувати його, використовуючи у першу чергу психологічні закономірності, які пропонує нам педагогічна, вікова, соціальна психологія та ін. Запропонований та впроваджений нами курс у практику вищої освіти (ДДПУ ім. Івана Франка), *«Психологічні основи роботи у дитячих будинках та інтернатних закладах»*, а також

відповідний навчально-методичний комплекс (робоча навчальна програма, тексти лекцій, методичні рекомендації до практичних занять та самостійної роботи) [421; 422; 423] сприяють поглибленню психологічних знань студентів, осмисленню комплексного підходу до теорії та практики опікунсько-виховної діяльності, розширюють та доповнюють їх раніше здобутий досвід, особистісно-професійні компетентності, допомагають планувати опікунсько-виховну діяльність на основі опанування ними специфіки психологічних закономірностей виховання дітей-сиріт, особливостей деприваційної ретардації.

Програма навчальної дисципліни *«Психологічні основи роботи у дитячих будинках та інтернатних закладах»*, передбачає (32 год. лекційних, 32 год. практичних занять та 116 год. для самостійної роботи студентів) ознайомлення студентів з особливостями соціальної ситуації розвитку дітей-сиріт у сучасному суспільстві; проблемами навчання, виховання та соціалізації дітей-сиріт; історичною ретроспективою ставлення до дітей-сиріт у традиціях українського народу; системою державної опіки дітей в Україні та закордоном, з основними аспектами їх соціально-правового захисту; специфікою умов навчання, виховання та соціалізації дітей-вихованців інтернатних закладів; психологічними особливостями психічної депривації, специфікою особистісного та психічного розвитку дітей-вихованців дитячих будинків, інтернатних закладів; напрямками корекційно-виховної роботи у дитячих будинках та інтернатах та ін. (див. додаток Є).

Одним із основних завдань навчальної дисципліни є розвиток професійно-значущих якостей особистості, творчого ставлення до професійної діяльності, виховання почуттів емпатії, співчуття, толерантності. Студенти під час вивчення означеної дисципліни мали змогу відвідувати дитячий будинок «Оранта» (м. Дрогобич), ознайомитись із особливостями виховання та опіки дітей-сиріт, досвідом роботи педагогів, психолога, педагога-організатора. Знайомство з дітьми, проведення ігор, виховних заходів, психолого-педагогічних спостережень, соціально-психологічних тренінгів сприяли створенню теплих дружніх взаємин між студентами та вихованцями.

Особливо доцільним є поєднання запропонованого курсу з проходженням професійної практики в інституційних установах виховання та догляду дітей. Саме під час педагогічної практики у студентів розвиваються процеси самопізнання, критичне ставлення до себе, адекватна самооцінка своїх професійних характеристик та властивостей, самоаналіз квазіпрофесійної та професійної діяльності майбутніх педагогів/соціальних педагогів допомагають їм визначити напрямки та завдання власного професійного самовдосконалення [414; 415; 416].

Враховуючи важливість підготовки майбутніх педагогів/соціальних педагогів до опікунсько-виховної діяльності, варто зауважити доцільність *волонтерської діяльності* студентів у дитячих будинках, соціально-реабілітаційних центрах, яка допомагає розвинути альтруїстичну спрямованість майбутньої педагогічної діяльності. Саме *альтруїзм* є однією з основних чеснот людини, що забезпечує подальше формування та становлення моральної особистості.

Удосконалення професійної підготовки педагога/соціального педагога передбачає передусім суб'єктний розвиток і саморозвиток особистості, готовність на високому професійному рівні культивувати духовні та моральні ідеали, реалізовувати на практиці сучасні інноваційні соціально-педагогічні та психолого-педагогічні технології в системі освіти та у сфері соціальних послуг.

Ефективний професійний розвиток педагогів/соціальних педагогів залежить від його інтеграції з особистісним розвитком через становлення особистісно-професійної ідентичності та функціонування духовної, особистісної, діяльнісної й інтелектуальної рефлексії. Тому, важливо створити психолого-педагогічні умови, допомогти майбутньому педагогу/соціальному педагогу у становленні професійної ідентичності.

Результати аналізу наукових досліджень проблеми професійної ідентичності дають підстави вважати, що *головними напрямками роботи зі становлення та розвитку професійної ідентичності майбутнього соціального педагога* є: набуття знань щодо обраної спеціальності, професійне самовизначення, усвідомлення вектора професійного розвитку та, відповідно, усвідомлення себе як фахівця з ціннісною значущістю своєї професійної належності [414; 415; 416].

Відтак, можна говорити про набуту професійну ідентичність, якщо соціальний педагог, отримав відповідну базову освіту, має професійні знання, вміння, сформовані компетентності, чітко усвідомлює, що є спеціалістом у галузі соціальної сфери, освіти (*когнітивна складова профіідентичності*), позитивно до цього ставиться, виробляє систему професійно-моральних оцінок (*емоційно-оцінна складова профіідентичності*), у професійній діяльності проявляє відповідні для фахівця риси (*поведінкова складова профіідентичності*) [414; 415].

У системі формувальних заходів, метою яких є забезпечення ефективної психологічної підтримки розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів/соціальних педагогів упродовж навчання у ЗВО, слід враховувати соціально-психологічні особливості основних етапів становлення професійної ідентичності: «дифузний», («академічно-професійний»), «професійно-креативний» [424; 443].

Крім того, у процесі навчання у ЗВО студент стикається з певними проблемами, які є ключовими для досягнення професійної ідентичності. Студіювання проблеми професійної ідентичності, викладацький досвід, дають підстави виокремити наступні групи труднощів:

- 1) пов'язана з характером професійної підготовки, цьому відповідає процес професійного самовизначення, тобто набуття смислів майбутньої педагогічної праці.
- 2) спричинена входженням до професійної спільноти; у моделі профіідентичності цьому відповідає процес професійної персоналізації.
- 3) викликана процесами структурування часу, впорядкованості і самостійності в організації життєдіяльності – у моделі становлення професійної ідентичності цьому відповідає процес самоорганізації. Нездатність долати ці проблеми призводить до виникнення кризи ідентичності, тобто порушення цілісності, тотожності та визначеності особистості, яка репрезентується в образі Я [399, с. 201].

Важливою є психологічна підтримка становлення особистості майбутнього педагога/соціального педагога. Психолого-педагогічний супровід особистісно-професійного зростання, це один із ключових етапів необхідних для повноцінного

формування компетентного соціального педагога, створення для нього сприятливих умов в процесі навчання та опікунсько-виховної діяльності зокрема.

Психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності майбутнього педагога/соціального педагога дозволяє створити умови для ініціації процесу саморозвитку, а також – шляхи нейтралізації труднощів, які перешкоджають цьому процесу. Відтак, модель психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності повинна функціонувати принаймні на трьох етапах формування ідентичності та реалізувати такі завдання: 1) актуалізація перспективи професійної опікунсько-виховної діяльності як особистісної цінності; 2) оцінка ступеня власної належності до соціально-педагогічної спільноти завдяки самоідентифікації; 3) усвідомлення необхідності творчого, суб'єктного підходу до опікунсько-виховної діяльності; 4) формування готовності студентів до професійно-педагогічного саморозвитку [419, с. 33].

Врахування соціально-психологічних особливостей організації моделі психолого-педагогічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності дозволить забезпечити оптимальні умови їх професійного і особистісного саморозвитку, самоусвідомлення, самореалізації, особистісного зростання.

Відтак основними перспективними напрямками удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів/соціальних педагогів до реалізації інноваційної опікунсько-виховної діяльності є: 1) упровадження концепції парадигмального моделювання в освітній простір педагогічного навчального закладу, що надає можливість майбутньому педагогу спрогнозувати власну особистісно-професійну парадигму, а також, видозмінити її, вибрати індивідуальний освітній маршрут; 2) оптимізація підготовки майбутніх педагогів до естетотерапевтичної діяльності; 3) забезпечення психолого-педагогічних умов особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога/соціального педагога: ефективне забезпечення реалізації у навчально-виховний процес науково обґрунтованих високоефективних технологій

орієнтованих на формування професійних компетентностей, інноваційну діяльність, розвиток творчого потенціалу, постійний професійно-особистісний саморозвиток та самовдосконалення, що забезпечить у подальшому високий рівень ефективної професійної системи опікунсько-виховної діяльності. Тільки в умовах інноваційного освітнього простору можливо сформувати педагога-науковця, педагога-дослідника, педагога-новатора здатного ефективно вирішувати проблеми виховання дітей-сиріт.

Аналізуючи конструктивні педагогічні ідеї та ретродосвід виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, та беручи до уваги зміст нових соціально-освітніх парадигм, окреслимо *перспективи вдосконалення* опікунсько-виховної діяльності:

- удосконалення нормативно-законодавчої бази захисту дітей, необхідний її аналіз з метою врегулювання соціально-правового статусу дітей-сиріт. Згідно із сучасними міжнародними нормативно-правовими документами (Міжнародна класифікація стандартів освіти (International Standart Classification of Education), діти-сироти віднесені до категорії дітей з особливими освітніми потребами – це особи віком до 18 років, які потребують підтримки в освітньому процесі (діти з інвалідністю; діти з порушеннями психофізичного розвитку; діти-мігранти; діти, які працюють; діти-біженці; представники релігійних та національних меншин; діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом; діти-сироти; діти із захворюванням на СНІД/ВІЛ та інші) [132]. На нашу думку, такий підхід до класифікації потребує перегляду та критичної оцінки.

- подальше удосконалення концептуальних основ та технологій педагогіки сирітства і реабілітаційної педагогіки, створення загальної опікунсько-виховної концепції держави з урахуванням ідей вітчизняного історико-педагогічного досвіду, принципів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної, ефективних виховних технологій, методик і прийомів, що враховують як специфіку особистісного розвитку самої дитини-сироти, так і наявні детермінанти її соціальних умов;

- оптимізація мережі дитячих будинків; підтримка та удосконалення гурткової роботи дітей-сиріт, екскурсій, з урахуванням сучасних соціальних змін; розвиток медіаімунітету дітей-сиріт, створення цифрових культурних сегментів, спеціально орієнтованих на дітей-сиріт, які задовольнятимуть їх потреби і водночас сприяючи

їхньому особистісному розвитку та успішній соціалізації; розробка методів виховання і психологічної корекції, які дозволили б нівелювати негативні наслідки кіберсоціалізації;

- створення умов для альтернативних форм виховання; розширення співпраці дитячих будинків із місцевими територіальними громадами, громадськими та релігійними організаціями з метою подальшої інтеграції вихованців у суспільне життя;

- проведення профілактичної та просвітницької роботи, спрямованої на попередження соціального сирітства і моніторинг родин, у які повертатимуться діти та дисфункційних родин, з метою попередження сирітства, насильства над дітьми;

- професіоналізація педагогів та фахівців опікунсько-виховної діяльності в об'єднаних територіальних громадах у сфері реформування інтернатних закладів з врахуванням вітчизняного досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, розроблення правових засад їх професійної діяльності, оптимізація матеріального заохочення, враховуючи рівень професійної компетентності.

- удосконалення спеціалізованої підготовки прийомних батьків до усиновлення та моніторинг таких сімей; розширення інформаційних компаній щодо усиновлення дітей-сиріт, ефективна організація просвітницької діяльності з метою утвердження цінності сім'ї у суспільстві;

- удосконалення підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності, упровадження варіативного компоненту їх фахової підготовки, підсилення її психологічної складової, ефективних механізмів формування готовності до реалізації виховних технологій у контексті особистісної парадигми, формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності з урахуванням соціальних змін, психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності майбутніх педагогів, залучення до волонтерської діяльності, створення оптимальних умов для їх особистісно-професійного розвитку.

Висновки до п'ятого розділу

Обґрунтовано праксеологічні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми. Практиологічний аспект суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти постає методологічним орієнтиром при її реалізації.

Схарактеризовано технології виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та особливості їх застосування: особистісно орієнтовані технології виховання; інноваційні технології актуалізації внутрішніх ресурсів особистості; інформаційно-комунікативні технології виховання. Психологічний супровід виховного процесу є умовою успішного особистісного зростання дітей-сиріт та забезпечує ефективність реалізації вищезначених виховних технологій в опікунсько-виховній діяльності, врахування суб'єктивного досвіду дітей-сиріт, уможливорює інноваційну педагогічну діяльність. Комплексне, систематичне поєднання технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, забезпечує побудову виховного простору як результату спеціальної творчої, конструктивної та інтегративної опікунсько-виховної діяльності, вимагає високого рівня професійної готовності педагога, орієнтації на інноваційну діяльність, постійного особистісно-професійного розвитку. Обґрунтовано принцип авторитетності педагога як значущого дорослого у вихованні дітей-сиріт. Високий рівень педагогічної майстерності, особистісна зрілість педагога/соціального педагога інституційного закладу опіки є умовою успішного особистісному розвитку дітей-сиріт.

Обґрунтовано праксеологічні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів / соціальних педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності, увиразнено структуру готовності до інноваційної діяльності та виокремлено її компоненти: когнітивний, мотиваційно-діяльнісний, рефлексивний, операційно-діяльнісний, або технологічний. Визначено перспективні напрями удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів / соціальних педагогів до реалізації інноваційної опікунсько-виховної діяльності: 1) упровадження концепції парадигмального моделювання в освітній простір закладу педагогічної освіти; 2) оптимізація підготовки майбутніх педагогів до естетотерапевтичної діяльності;

3) забезпечення психолого-педагогічних умов особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога / соціального педагога у процесі його фахової підготовки: впровадження психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності, технологій, що сприяють становленню особистісній зрілості; заохочення до волонтерської діяльності у закладах інституційного догляду та виховання дітей, соціально-реабілітаційних центрах.

Розроблено та впроваджено в освітню практику навчальний курс «Психологічні основи роботи у дитячих будинках та інтернатах», а також відповідний авторський науково-методичний комплекс, з метою сприяння оволодінню майбутніми фахівцями опікунсько-виховним інструментарієм, пошуку інноваційних форм і методів виховання на основі опанування специфіки психологічних закономірностей особистісного розвитку дітей-сиріт.

Виокремлено шляхи імплементації продуктивних ідей виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – початку ХХІ століття. Аналізуючи конструктивні педагогічні ідеї та ретродосвід виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, та беручи до уваги зміст нових соціально-освітніх парадигм, окреслено перспективи вдосконалення опікунсько-виховної діяльності.

Результати досліджень, відображених у п'ятому розділі, опубліковані у наукових працях автора: [402; 411; 412; 414; 415; 416; 417; 418; 419; 420; 421; 422; 423; 424; 427; 450; 451; 452; 453; 454; 455; 456; 457; 904].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено цілісний науковий аналіз педагогічної теорії і практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні (XX – початок XX століття), *обґрунтовано* теоретико-методологічні основи та *оптимізовано* розробку концептуальних засад виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми з урахуванням сучасних соціальних змін; *здійснено* системний ретроспективний аналіз розвитку вітчизняної теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та визначено його основні тенденції; *виокремлено* шляхи імплементації продуктивних ідей та перспективних напрямів розвитку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в сучасних умовах реформування системи інституційного догляду і виховання; *окреслено* перспективні напрями удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів / соціальних педагогів до реалізації інноваційної опікунсько-виховної діяльності. Проведене дослідження дало підставу сформулювати низку висновків:

1. Сирітство сьогодні є не тільки актуальною проблемою українського суспільства, а й гострим дискусійним питанням у цілому світі. І ця проблема потребує невідкладних заходів, пошуку нових форм і напрямів опікунсько-виховної діяльності, оновлення традиційних теоретико-методологічних засад, концептуально-методологічних підходів до виховання дітей-сиріт з урахуванням дитиноцентрованої спрямованості сучасної освіти. А отже, особливого значення набуває переосмислення історико-педагогічного досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у вітчизняній теорії і практиці XX – початку XXI століття, встановлення його продуктивного змісту, визначення прогностичного потенціалу.

Здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми у сучасній вітчизняній педагогічній науці. З'ясовано, що особистісна парадигма виховання виступає своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам розвитку і самореалізації

духовного начала людини в новій соціокультурній ситуації та виступає домінантою модернізації педагогічного процесу в Україні.

Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми визначено як: цілеспрямований свідомо здійснюваний процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя та вихованця, спрямований на створення соціокультурного середовища для самоорганізації особистості дитини засобами внутрішніх ресурсів гармонійного саморозвитку і самостановлення особистості як суб'єкта активної діяльності та суспільних відносин, що потребує певного зовнішнього ініціювання, допомоги дитині-сироті якомога ефективніше взаємодіяти з навколишнім світом, оптимального простору для засвоєння вітагенного досвіду.

На основі порівняння різних наукових підходів досліджено наявні трактування основних термінів поняттєво-категоріального апарату виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: «виховання», «парадигма виховання», «особистісна парадигма», «діти-сироти», «сирітство», та їх похідні дефініції.

З'ясовано, що виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми – складний діалектичний процес, у якому відображено особливості розвитку теорії виховання і опікунсько-виховної практики, проаналізовано його як педагогічну категорію і багатоаспектний феномен у кількох вимірах: суспільно-політичному, соціокультурному, теоретичному, технологічному, інституційному, як соціально-педагогічний феномен (опікунсько-виховна діяльність) в умовах закладів інституційного догляду та виховання дітей.

Виокремлено основні тенденції розвитку особистісної парадигми виховання дітей-сиріт у контексті сучасних соціальних змін: 1) глобалізація, розвиток інформаційних технологій, підвищення цінності особистості, зміна ставлення до освіти та виховання, орієнтація на реалізацію всесвітньої доктрини «освіта протягом життя»; 2) зміна уявлення про дитину як цінність і мету виховання, реформування системи виховання на основі філософії «дитиноцентризму»; 3) зміщення акцентів соціально-педагогічних відносин на суб'єктність особистості, ефективність її самореалізації, забезпечення допомоги дитині у процесі її самопізнання, самоосвіти й самоактуалізації, створення умов для розвитку її індивідуальних здібностей;

4) тенденція до усвідомлення сиріт як особливої соціально-демографічної групи дітей; 5) спрямованість вектора державної політики на деінституалізацію і децентралізацію у гуманістичному напрямі індивідуалізації освітньо-виховного процесу, трансформацію системи інституційного догляду та виховання дітей з урахуванням пріоритетності особистісного розвитку дитини й забезпечення для цього відповідних умов, створення дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей.

У межах дослідження конкретизовано поняття «опікунсько-виховна діяльність», запропоновано його авторське визначення й проаналізовано основні підходи до визначення його сутності в умовах сьогодення. Опікунсько-виховна діяльність розглядається у широкому й вузькому значенні, конкретизує спектр соціально-педагогічних проблем до проблем опіки та виховання дітей-сиріт, які залишилися без догляду. З'ясовано, що опікунсько-виховна діяльність є технологічною, передбачає локалізацію технологій виховної роботи з дітьми-сиротами, що враховують специфіку цієї категорії дітей та становлять складову діяльності не тільки соціального педагога, але й психолога і вихователів у закладах інституційного догляду та виховання дітей, учасників мультдисциплінарної команди у ОТГ. А отже, повинна здійснюватися професійно-компетентними фахівцями, які мають знання теоретико-методологічних основ, загальних закономірностей, принципів, особливостей, форм і методів опікунсько-виховної діяльності як надзвичайно важливого соціально-педагогічного процесу.

2. Обґрунтовано концептуальні засади виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, виокремлено структурні компоненти: рефлексивно-кумулятивний, методологічний, змістово-еволюційний, базисно-прогностичний, системно-організаційний. Виявлено і теоретично обґрунтовано принципи, що увиразнюють процес виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: авторитетності педагога як значущого дорослого, суб'єктності, довіри, кордомедійності, етично-альтруїстичний принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти, створення виховного простору як педагогічного конструкту. Стверджено, що їх реалізація в умовах інституційного догляду та

виховання дітей має потужний виховний потенціал, сприяє актуалізації особистісних ресурсів дітей-сиріт, усвідомленню ними пріоритетності людських цінностей, розвитку альтруїстичних почуттів, духовно-моральної зрілості особистості дитини-сироти, виступає запорукою емоційного комфорту, успішного особистісного розвитку. Виховний простір у процесі виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми є складним соціально-педагогічним конструктом, метою і результатом спеціальної творчої, конструктивної та інтегративної опікунсько-виховної діяльності, вимагає високого рівня професійної готовності педагога, орієнтації на інноваційну діяльність, постійного особистісно-професійного розвитку.

3. Обґрунтовано ідеєгенезу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми крізь призму психолого-педагогічних досліджень, філософсько-педагогічної та соціологічної думки початку ХХ століття, дитиноцентричного, соціально-особистісного, гуманного, особистісно орієнтованого підходів та з'ясовано її ключові тенденції: активний розвиток наукових досліджень особистісної проблематики та становлення науково-педагогічного інтересу до виховання дітей-сиріт, активізація наукового знання про природу дитячої активності (від початку ХХ століття до 30-х рр.), утвердження ідеологічного догматизму, домінування деструктивно-ревізійністських трактувань виховання дітей-сиріт, пріоритетності колективістських ідей їх особистісного розвитку, нівелювання особистісної проблематики у наукових дослідженнях та ідей індивідуалізації виховання дітей-сиріт (30–80-ті рр. ХХ століття), переосмислення процесу виховання дітей-сиріт з нових методологічних позицій, відродження уваги до особистості дитини-сироти з акцентуванням ціннісного ставлення до її активності, індивідуальності та загальнолюдських гуманістичних постулатів демократичного суспільства (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ століття).

Траєкторію розвитку феномена виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, обумовлювали: 1) світоглядні та наукові уявлення про особистість дитини-сироти, визнання її самоцінності, як суб'єкта / об'єкта опікунсько-виховної діяльності; 2) специфіка осмислення суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-історичних і теоретико-методичних засад опікунсько-виховної діяльності

(дитина-сирота – суспільство); 3) аксіологічний контекст виховання дітей-сиріт; 4) особливості організації опікунсько-виховної практики, трансформація сімейних та інституційних форм виховання дітей-сиріт; 5) реалізація інноваційних ідей особистісно-гуманного підходу та принципів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми; 6) рівень особистісно-професійного розвитку педагогів, які здійснювали опікунсько-виховну діяльність.

4. На основі системного ретроспективного аналізу розроблено авторську періодизацію вітчизняної практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – початку ХХІ століття.

I період (1900–1919) – початкове впровадження та становлення дитиноцентричних ідей виховання дітей-сиріт шляхом інституційно-нормативного врегулювання, активізація педагогічного досвіду у сфері опіки та виховання дітей-сиріт. *II період (1919–1939)* – нерівномірність педагогічної уваги до проблем виховання та особистісного розвитку дитини-сироти, дисперсивності виховного ідеалу освітньої політики у різних українських землях. Означений період характеризується суттєвими відмінностями у підходах до опіки та виховання дітей-сиріт на західноукраїнських землях та в радянській Україні (1 субперіод 1919–1931; 2 субперіод 1931–1939), що пов'язано з різними соціально-політичними подіями та специфікою державного устрою країн, до яких входили українські землі. Спільним залишалося домінування у вихованні дітей-сиріт ідей педології. *1 субперіод (1919–1931)* – формування нових «революційних» тенденцій до розв'язання освітньо-виховних проблем дітей-сиріт на території радянської України з пріоритетністю колективного виховання. *2 субперіод (1931–1939)* уніфікація форм та методів виховання дітей-сиріт, втрата «соціальності» виховання, його політизація на основі постулювання виховних ідеалів комунізму. На західноукраїнських землях *II період (1919–1939)* – удосконалення опікунсько-виховної діяльності на засадах дитиноцентризму, ідеях морально-релігійного, трудового та національного виховання. *III період (1939–1956)* – кризовий стан системи виховання дітей-сиріт в умовах Другої світової війни та перших післявоєнних років, позначений реформуванням педагогічної ревізії виховання дітей-сиріт. *IV період (1956–1991)* –

трансформація змісту, форм і методів виховання дітей-сиріт, від орієнтації процесу виховання дітей-сиріт на ідеали ідеологічно-партійного комуністичного суспільства до поступового утвердження цінностей індивідуальності, активності, самостійності, особистісного розвитку вихованців. *1 субперіод (1956–1984)* – домінування авторитарної парадигми виховання дітей-сиріт, поширення системи інтернатних закладів освіти, накопичення педагогічного досвіду соціального виховання дітей-сиріт на засадах політичної ідеології, зосередження уваги на цінності кожної окремої дитини і її значенні для суспільства. *2 субперіод (1985–1991)* – започаткуванням ініціатив у сфері соціального захисту дітей до більш гуманістичного напрямку соціальної політики, відхід від комуністичного виховання і адміністративно-командної системи у бік демократизації, децентралізації. *3 період (1991–2007)* – оновлення нормативно-правового забезпечення інтернатної освіти, змісту виховання дітей-сиріт на гуманістичних і демократичних засадах, відродження національних цінностей, утвердження ідей особистісної парадигми виховання та впровадження їх у практику закладів інтернатної освіти.

Дослідження показало дискретність відображення змісту ціннісного ставлення до особистісного розвитку дитини-сироти на рівні освітньої політики та освітніх реформ. Підтверджено орієнтованість практики виховання дітей-сиріт на виховний ідеал, керований суспільними запитами, який впливав на формування змісту інтернатної освіти, вибір форм, методів і засобів організації інституційного виховання дітей-сиріт.

5. Визначено шляхи імплементації продуктивних ідей і перспективних напрямів розвитку виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в умовах реформування системи інституційного догляду та виховання дітей:

- удосконалення нормативно-законодавчої бази захисту дітей, її перегляд та критична оцінка, з метою врегулювання та виокремлення соціально-правового статусу дітей-сиріт; затвердження та реалізація державних програм соціального захисту і виховання дітей-сиріт;

- подальше удосконалення концептуальних основ та технологій педагогіки сирітства, технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми,

створення загальної опікунсько-виховної концепції держави з урахуванням ідей вітчизняного історико-педагогічного досвіду, принципів виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, ефективних виховних технологій, методик і прийомів, що враховують як специфіку особистісного розвитку самої дитини-сироти, так і наявні детермінанти її соціальних умов;

- оптимізація мережі дитячих будинків, зменшення чисельності дітей, які у них перебувають; підтримка та удосконалення гурткової роботи, екскурсій, з урахуванням сучасних соціальних змін; розвиток медіа-імунітету дітей-сиріт, створення цифрових культурних сегментів, спеціально орієнтованих на дітей-сиріт, які задовольнятимуть їх потреби, сприяючи водночас їхньому особистісному розвитку та успішній соціалізації; розробка та впровадження інноваційних методів виховання і психологічної корекції, які дали б змогу нівелювати негативні наслідки кіберсоціалізації;

- створення умов для альтернативних форм виховання; розширення співпраці дитячих будинків із місцевими територіальними громадами, громадськими та релігійними організаціями з метою подальшої інтеграції вихованців у суспільне життя;

- проведення профілактичної та просвітницької роботи, спрямованої на попередження соціального сирітства, і моніторинг родин, у які повертатимуться діти, а також дисфункційних родин, з метою попередження сирітства, насильства над дітьми;

- професіоналізація педагогів та фахівців опікунсько-виховної діяльності в об'єднаних територіальних громадах у сфері реформування інтернатних освітніх закладів з урахуванням вітчизняного досвіду виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, включення теоретико-методологічних основ опікунсько-виховної діяльності до програм курсів підвищення кваліфікації педагогів; розроблення нормативно-правових засад їх професійної діяльності та оптимізації матеріального заохочення.

- удосконалення спеціалізованої підготовки прийомних батьків до усиновлення та моніторинг таких сімей; розширення інформаційних компаній щодо

усиновлення дітей-сиріт, наставництва, ефективна організація просвітницької діяльності з метою утвердження цінності сім'ї у суспільстві;

- удосконалення підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності, упровадження варіативного компонента освіти, ефективних механізмів формування готовності до реалізації виховних технологій у контексті особистісної парадигми, підсилення психологічної складової фахової підготовки, формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності з урахуванням соціальних змін, психолого-педагогічний супровід професійної ідентичності майбутніх педагогів, залучення до волонтерської діяльності, створення оптимальних умов для їх особистісно-професійного розвитку.

6. Обґрунтовано праксеологічні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми. З'ясовано, що праксеологічний аспект суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога та дитини-сироти постає методологічним орієнтиром при її реалізації.

Схарактеризовано технології виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та особливості їх застосування: особистісно орієнтовані технології виховання; інноваційні технології актуалізації внутрішніх ресурсів особистості; інформаційно-комунікативні технології виховання. Психологічний супровід виховного процесу є умовою успішного особистісного зростання дітей-сиріт та забезпечує ефективність реалізації вищезначених виховних технологій в опікунсько-виховній діяльності, врахування суб'єктивного досвіду дітей-сиріт, уможлиблює інноваційну педагогічну діяльність. Комплексне, систематичне поєднання технологій виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, забезпечує побудову виховного простору як результату спеціальної творчої, конструктивної та інтегративної опікунсько-виховної діяльності, вимагає високого рівня професійної готовності педагога, орієнтації на інноваційну діяльність, постійного особистісно-професійного розвитку. Особистісна зрілість педагога забезпечує реалізацію принципу авторитетності як значущого дорослого у вихованні дітей-сиріт.

7. Обґрунтовано праксеологічні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів / соціальних педагогів, фахівців опікунсько-виховної діяльності, увиразнено структуру готовності до інноваційної діяльності та виокремлено її компоненти: когнітивний, мотиваційно-діяльнісний, рефлексивний, операційно-діяльнісний, або технологічний. Визначено перспективні напрями удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів / соціальних педагогів до реалізації інноваційної опікунсько-виховної діяльності: 1) упровадження концепції парадигмального моделювання в освітній простір закладу педагогічної освіти; 2) оптимізація підготовки майбутніх педагогів до естетотерапевтичної діяльності; 3) забезпечення психолого-педагогічних умов особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога / соціального педагога у процесі його фахової підготовки: впровадження психолого-педагогічного супроводу професійної ідентичності, технологій, що сприяють становленню особистісної зрілості; заохочення до волонтерської діяльності в установах інституційного догляду та виховання дітей, соціально-реабілітаційних центрах.

Розроблено та впроваджено в освітню практику навчальний курс «Психологічні основи роботи у дитячих будинках та інтернатах», а також відповідний авторський науково-методичний комплекс, з метою сприяння оволодінню майбутніми фахівцями опікунсько-виховним інструментарієм, пошуку інноваційних форм і методів виховання на основі опанування специфіки психологічних закономірностей особистісного розвитку дітей-сиріт.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на дослідження теоретико-методологічних основ модернізації підготовки та професіоналізації фахівців як активних суб'єктів опікунсько-виховної діяльності, розроблення інноваційних технологій виховання дітей-сиріт; обґрунтування ефективних шляхів залучення прийомних батьків до засвоєння ними основних закономірностей особистісного розвитку та виховання дітей; визначення ефективних напрямів організації просвітницької діяльності задля утвердження цінності сім'ї у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абеляр П. История моих бедствий / пер. с лат. С. С. Неретиной. Москва : ИФРАН, 2011. 125 с.
2. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособ. для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. Москва : Издательский центр «Академия», 1999. 672 с.
3. Абульханова К. А. Роль категории субъекта в отечественной психологии. *Антология современной психологии конца XX века : ежегодник РПО*. Казань : Изд-во «Мастер Дайн», 2001. Т. 7, Вып. 3. С. 13–20.
4. Абульханова К. А. С. Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива. *Проблема субъекта в психологической науке*. Москва : Академический проект, 2000. С. 13–22.
5. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенко. Київ : Либідь, 2006. С. 37–51.
6. Авсенов П. С. Изъ записокъ по психологіи. *Сборникъи зъ лекцій бывшихъ профессоровъ Кіевской духовной академіи*. Київ : Въ Типографіи Губернскаго Управленія, 1869. Вып. 3. 246 с.
7. Агапова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования (системный анализ в контексте философии культуры) : монография. Рязань : РГУ, 2008. 364 с.
8. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині XX століття (1950–2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 46 с.
9. Александровский Н. Призрение покинутых детей в Харьковской губернии. *Трудовая помощь*. 1912. № 5. С. 517–524.
10. Алексеева И. А. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь. Москва : Генезис, 2005. 270 с.

11. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
12. Амонашвили Ш. А. Антология вечно восходящей Истины. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3–4. С. 204–208.
13. Амонашвили Ш. А. Добрый день, дети! : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1983. 208 с.
14. Амонашвили Ш. А. Основы педагогики сотрудничества. Киев, 1991. 111 с.
15. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества : книга для учителя. Київ : Освіта, 1991. 111 с.
16. Аналіз системи послуг в закладах інтернатного типу для дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів в Україні / ред. кол. Н. Скрипка, Л. Байда, Є. Павлова. Київ, 2009. 240 с.
17. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
18. Ананьин С. А. Педология. *Путь просвещения*. 1923. № 4. С. 39–54.
19. Андреєнкова Н. З. Проблема социализации личности. *Социологические исследования*. 1970. Вып. 3. С. 43–44.
20. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття і пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. 2005. № 1. С. 5–17.
21. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. Москва : Педагогика, 1988. 640 с.
22. Антологія педагогічної думки Східної Галичини та українського зарубіжжя ХХ століття : навч. посіб. / Т. К. Завгородня, З. І. Нагачевська, Н. М. Салига та ін. Івано-Франківськ : Плай, 2008. 480 с.
23. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель. *Сочинения* : в 4 т. / общ. ред. А. Й. Доватура. Москва : Мысль, 1983. Т. 4. С. 53–293.
24. Артемова Л. В., Березняк Є. С., Білоусова В. О. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР у десятій п'ятирічці та ін. / ред. кол. : В. Ю. Тараненко (голова) та ін. Київ : Рад. школа, 1981. 335 с.

25. Артемова Л. В. Історія педагогіки освіти : підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Київ : Либідь, 2006. 424 с.
26. Артюшкіна Л. М., Поляничко А. О. Сирітство в Україні як соціально педагогічна проблема (соціально-правовий аспект). Суми : Сум ДПУ, 2002. 268 с.
27. Артюшкіна Л. М., Поляничко А. О. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Суми, 2001. 138 с.
28. Архів розстріляного Відродження. Київ : Смолоскип, 2010. 456 с.
29. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. Москва : Издательство Московского университета, 1986. 96 с.
30. Бадора С. Теорія і практика опікунства в Польщі. Івано-Франківськ : Плай, 2000. 254 с.
31. Байбородова Л. В. Преодоление трудностей социализации детей-сирот. Ярославль, 1997. 178 с.
32. 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 «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2012. 274 с.
33. Бaley С. Вибрані праці з соціальної і педагогічної психології. Тернопіль : Терноп. експерим. ін-т пед. освіти, 1995. 46 с.
34. Бaley С. З книжки Юлія Пейо п.з. Образованє волі. *Зібрання праць* : у 5 т., 2 кн. Львів – Одеса, 2002. Т. 1. С. 79–84.
35. Бaley С. Психологія виховного контакту : конспект лекцій, прочитаних в осінньому і зимовому триместрах 1930/1931 академ. року / пер. з пол. М. Верніков. *Зібрання праць* : у 5 т., 2 кн. Львів, 2009. Т. 2. С. 209–287.
36. Бaley С. Психологічна опіка в школі. *Вибрані праці з соціальної і педагогічної психології*. Тернопіль : Терноп. експерим. ін-т пед. освіти, 1995. 46 с.
37. Бaley С. Психологія характеру. *Зібрання праць* : у 5 т., 2 кн. Львів – Одеса, 2002. Т. 1. С. 426–434.

38. Бантишева О. О. Психологічні прояви емоційного інтелекту осіб юнацького віку, схильних до віктимної поведінки. *Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні та прикладні проблеми* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2013. С. 26–35.
39. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.
40. Бартошевський І. Педагогія руска або наука о вихованню. Львів, 1891. 58 с.
41. Басов Н. Ф., Басова В. М., Кравченко А. Н. История социальной педагогики : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2005. 256 с.
42. Басова В. М. История социальной работы и социальной педагогики в России. Кострома : Сфера, 1999. 364 с.
43. Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук. *Эстетика словесного творчества*. Москва : Искусство, 1986. С. 381–393.
44. Бевз Г. Значення родини для формування особистості дитини. *Вісник представництва EVERYCHILD в Україні. Тема випуску: Розвиток інституту прийомної сім'ї: огляд міжнародного та національного досвіду*. 2003. Вип. № 1. С. 4–8.
45. Бевз Г. М. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку). Київ : Главник, 2006, 112 с.
46. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Наук. світ, 2006. 363 с.
47. Безпритульність в царській Росії. *Друг дітей*. 1929. № 8. С. 6–7.
48. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как её создать : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 176 с. (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
49. Бердяев Н. А. Проблема человека. О человеке, его свободе и духовности. *Избранные труды*. Москва : Флинта, 1999. С. 21–37.

50. Бердяев Н. А. Русская идея: основные проблемы русской мысли XIX века и начала XX века. Судьба России. Москва : ЗАО «Сварог и К», 1997. 541 с.
51. Бережна Л. Соціальний розвиток дітей-сиріт в інституційних закладах опіки та виховання в Україні (друга пол. XIX – поч. XX ст.). *Гуманітарний вісник*. 2014. № 35. С. 9–15.
52. Бережная О. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей сирот как средство их социализации : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2005. 186 с.
53. Березина Т. С. Становление профессиональной идентичности педагога. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 7. С. 24–27.
54. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті : монографія. Київ : Богданова А. М., 2008. 400 с.
55. Берне Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 421 с.
56. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
57. Бех І. Д. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири. *Гірська школа українських Карпат*. 2013. № 10. С. 3–14.
58. Бех І. Д. Зростаюча особистість як суб'єкт духовних цінностей. *Гірська школа Українських Карпат*. 2018. № 18. С. 5–9.
59. Бех І. Д. Наукові засади створення особистісно орієнтованих виховних технологій. *Початкова школа*. 1997. № 9. С. 4–8.
60. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання – нова освітня філософія. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 1. С. 16–19.
61. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
62. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації. *Рідна школа*. 1999. № 12. С. 13–17.
63. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

64. Бехтерев В. М. Объективная психология. Москва : Наука, 1991. 480 с.
65. Бєлова С. А. Гуманістичні ідеали у виховній системі німецької реформаторської педагогіки початку ХХ ст. («педагогіка особистості»). *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі* : зб. наук. пр. Рівне : Волинські обереги, 2002. С. 6–10.
66. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале ХХ века : лекции по педагогической антропологии и философии образования. Москва : Издательство УРАО, 1998. 112 с.
67. Бичко І. Співзвучність української та європейської філософської традиції: «кордоцентричні мотиви». *Київські обрії: історико-філософські нариси*. Київ, 1997. № 11. С. 9–14.
68. Бідність та нерівні можливості дітей в Україні / Л. М. Черенько, С. В. Полякова, А. Г. Реут та ін. ; за ред. Е. М. Лібанової. Київ : Ін-т демографії та соц. дослідж. НАН України, Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), Укр. центр соц. реформ, 2009. 288 с.
69. Білецька С. Особливості античної концепції дитинства. *Шлях освіти*. 2008. № 1. С. 42–47.
70. Бітаєв В. А. Естетичне виховання і гуманізація особи. Київ : ДАКККиМ, 2003. 232 с.
71. Блонский П. П. Педология : учебник. Москва : Гос. учебно-пед. изд-во, 1934. 356 с.
72. Бобрышов С. В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория : монография. Ставрополь : СКСИ, 2006. 300 с.
73. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Харків : Бурун Книга, 2011. 160 с.
74. Богуславский М. В. Авторитарная педагогика – педагогика авторитета. *Директор школы*. 2002. № 5. С. 25–28.
75. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання. *Шлях освіти*. 1999. № 1. С. 37–40.

76. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва, 1968. 464 с.
77. Бойко А. Парадигмальні напрями виховання: варіанти вибору. *Рідна школа*. 2001. № 3. С. 7–10.
78. Бойко А. Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання. *Освіта.ua*. 2007. URL: <https://osvita.ua/school/method/upbring/337/> (дата звернення 20.11.2018).
79. Бойко А., Демяненко Н. Генеза вищої жіночої освіти в Україні: Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907–1920 рр.). *Педагогічні науки*. 2014. № 61–62. С. 172–182.
80. Бойко А. М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Полтава, 2013. Вип. 3 (59). С. 5–15.
81. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навч-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 232 с.
82. Бойко А. М. Феномен «суб'єкт-суб'єктні відносини» – стратегія подальшого розвитку педагогічної теорії і практики. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць. Слов'янск : СДПУ, 2012. Спецвипуск 8, Ч. I. С. 3–17.
83. Большой энциклопедический словарь : [А–Я] / гл. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. Москва ; Санкт-Петербург : Большая рос. энцикл.: Норинт, 1997. 1434, [16] с.
84. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917–1967). Київ : Вид-во Київського ун-ту, 1968. 223 с.
85. Бондар А. Д., Кобзар Б. С. Навчально-виховна робота в школах-інтернатах і групах подовженого дня. Вид. 2-ге. Київ : Вища школа, 1985. 303 с.
86. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики. *Педагогика*. 2007. № 6. С. 3–10.
87. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2001. № 1. С. 17–24.

88. Бондаренко В. В. Соціальне виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, у період суспільної і приватної опіки (з XIX до XX ст.). *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 4. С. 102–107.
89. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії* / ред. В. О. Татенко. Київ : Либідь, 2006. С. 52–70.
90. Борейко О. М. Просвітницька діяльність громадських товариств Волині (XIX – поч. XX ст.). *Велика Волинь: історія освіти і культури* : монографія / за ред. М. В. Левківського. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 516–519.
91. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 144–150.
92. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография / науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград : Перемена, 2001. 214 с.
93. Боулби Дж. Привязанность : пер. с англ. Москва : Гардарики, 2003. 477 с.
94. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва : Академический проект, 2004. 232 с.
95. Бошняк В. Деінституалізація та реформи у сфері захисту дітей – два боки однієї медалі. *Права дітей*. 2010. № 1 (9). С. 7–8.
96. Бреслав Г. М. Психология эмоций. Москва : Смысл ; Академия, 2004. 544 с.
97. Брутман В. Н. Причины социального сиротства. *Соціальна робота*. 1994. № 5. С. 11–12.
98. Брушлинский А. В. Психология субъекта : монография / отв. ред. В. В. Знаков. Москва : Институт психологии РАН ; Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. 272 с.
99. Букреев Т. Б. Досвід подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на Півдні України в умовах формування радянського тоталітарного режиму : дис. ... канд. істор. наук : 07.00.01 / Херсонський державний університет. Херсон, 2019. 329 с.

100. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теорет. аспект. Київ : Наук. світ, 1999. 37 с.
101. В 10-ліття Всеукраїнського Жіночого З'їзду. *Жіноча Доля, 1931. Практичний календар-порадник для українського жіноцтва*. Коломия, 1930. С. 152–155.
102. В Україні – понад 73 тисячі дітей-сиріт. УНІАН. URL: <http://health.unian.ua/country/1318291-v-ukrajini-ponad-73-tisyachi-ditey-sirit.html> (дата звернення 20.08.2017).
103. Важность помощи детям. *Вестник благотворительности*. 1902. № 2. С. 88. Подпись : П. Н. К.
104. Вайль П., Генис А. 60-е. Мир советского человека. Москва : АСТ, 2013. 432 с.
105. Валеева Р. А. Теория и практика гуманистического воспитания в европейской педагогике, первая половина XX века : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Казань, 1997. 387 с.
106. Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования. *Педагогика*. 1997. № 3. С. 15–19.
107. Ван-Путерен М. Д. Краткий очерк развития детских лечебных колоний. Санкт-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1896. 26 с.
108. Ван-Путерен М. Д. Призрение бесприютных детей и подкидышей уездными земствами. Санкт-Петербург : Тип. М-ва вн. дел, 1895. 44 с.
109. Васильева Н. Л. Теория и методология современного детского психоанализа. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. 160 с.
110. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. Москва : МГУ, 1984. 200 с.
111. Васютинський В. О. Психогенетичні рівні ідеологічного залучення особи як суб'єкта взаємодії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 6. С. 13–15.
112. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч.-метод. посіб. для викладачів і студ. вищих навч. закл. Львів : Норма, 2005. 343 с.

113. Ващенко Г. Г. Виховання волі і характеру. Мюнхен : Накладом осередку СУМ-у ім. Л. Українки, 1957. Ч. 2. 270 с.
114. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал. Полтава : Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. 191 с.
115. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. Київ : Українська видавнича спілка, 1997. 441 с.
116. Ващенко Г. Г. Конференція робітників установ соціального виховання закритого типу в м. Полтаві. *Шлях освіти*. 1926. № 2. С. 138–141.
117. Вдович С. М. Розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1998. 210 с.
118. Великий А. Нарис історії згромадження СС. Службениць П. Н. Д. М. Рим, 1968. 767 с.
119. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1440 с.
120. Великий тлумачний словник української мови / уклад. гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
121. Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу. Москва, 1906. 291 с.
122. Вентцель К. Н. Как создать свободную школу (домъ свободного ребенка). Изд. 2-е, исп. и доп. Москва : Типо-литография Т-ва И. Н. Кушнеревъ и Ко, 1908. 149 с.
123. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
124. Вершинина Е. М. Непрерывное воспитание и гуманизация в системе образования – суть социально-экономического и духовного возрождения общества : концепция. Харьков : Регион-информ, 2004. 430 с.
125. Вейландс Л. В. Підготовка студентів університету до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2005. 20 с.

126. Виноградова В. Проблеми дитячої безпритульності (20-ті роки ХХ ст.). *Рідна школа*. 1999. № 10. С. 77–78.
127. Виноградова-Бондаренко В. Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х рр. ХХ століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 22 с.
128. Виноградова-Бондаренко В. Є. Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 221 с.
129. Вирениус А. Значение учебно-воспитательных заведений в деле нравственного воспитания. Детские приюты. *Трудовая помощь*. 1899. № 7. С. 145–170.
130. Виховання особистості у добродійній діяльності : метод. посіб. / Т. Ф. Алексеєнко, А. П. Данілова, Р. В. Малиношевський та ін. ; під заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ, 2015. 192 с.
131. Виховні технології / упоряд. : В. Варава, О. Зоц. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. 120 с.
132. Вихрущ А. В. Інтеграція української освіти в європейський освітній простір. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. Вип. 469. С. 22–32.
133. Вихрущ А. Методологія історії педагогіки як виклик сучасності. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка і психологія*. 2011. Вип. 564. С. 28–33.
134. Вишневський О., Кобрій О., Чепіль М. Теоретичні основи педагогіки. Дрогобич : Відродження, 2001. 424 с.
135. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. 3-тє вид., доопрац. і доп. Київ : Знання, 2008. 566 с.
136. Вірна Ж. П. Освіта як автобіографічний факт особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 11. С. 68–72.

137. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід (др. пол. XX ст.) : навч.-метод. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. 150 с.
138. Войтила К. Суб'єктність і «те, що не піддається редукції» в людині. *Досвід людської особи : нариси з філософської антропології*. Львів : Свічадо, 2000. С. 18–27.
139. Волинець Л. Британська модель соціальної допомоги дітям. *Соціальна робота та соціальна політика*. 2000. № 1. С. 25–31.
140. Волинець Л. С. Detstvo@ukr.net. Про дітей, яких лелеки приносять державі. Нотатки несторонніх. Київ : ТОВ «Софія-А» ЛТД, 2017. 240 с.
141. Волкова В. Формування готовності до сімейного життя у дітей-сиріт у діяльності практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 6. С. 40–48.
142. Волошин А. О соціальному вихованню. Ужгород : Унію, 1924. 53 с.
143. Волошин А. Педагогіка та дидактика. *Педагогічні твори*. Ужгород : ВАТ «Видавництво «Закарпаття», 2007. 576 с.
144. Волошин А. Педагогічна методологія. Книга 1. Методологія навчання : для вчителів та вчительських семінарій. Прага : «Пробоем», 1943. 206 с.
145. Волькенштейн О. Призрение детей. *Вестник благотворительности*. 1902. № 5–6. С. 66–76.
146. Волянчук Р. Я. Педагогічний аспект опіки дітей і молоді Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прикарпатський національний ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2005. 20 с.
147. Выговская Л. П. Эмпатийные отношения младших школьников, воспитывающихся вне семьи. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17, № 4. С. 55–63.
148. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.

149. Выготский Л. С. Проблема возраста. *Собрание сочинений* : в 6 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4 / под ред. Д. Б. Эльконина. С. 244–268.
150. Выготский Л. С. *Собрание сочинений* : в 6 т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4 : Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. 432 с.
151. Гаврилин А. В. Воспитательное пространство: основные характеристики. *Стратегия воспитания в образовательной системе России* / под ред. И. А. Зимней. Изд. 2-е, доп. и перераб. Москва : Агентство «Издательский сервис», 2005. С. 260–266.
152. Газман О. С. Ответственность школы за воспитание детей. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 12–18.
153. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти. Київ, 2004. 221 с.
154. Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: практика глазами преподавателей и студентов. Москва : Владос, 2001. 220 с.
155. Галів М. Український історико-педагогічний наратив (середина ХІХ – кінець ХХ століття): епістемологічні засади. Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2018. 614 с.
156. Галян О. І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс : монографія. Дрогобич : Коло, 2017. 360 с.
157. Галян О. І. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький держ. пед. у-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2018. 549 с.
158. Галушко В. М. Ідеї гуманізму у творчій спадщині вітчизняних педагогів середини ХІХ – початку ХХ століття. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2011. № 4 (45). С. 26 – 35.

159. Гарскова Г. Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения* : тез. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. URL: http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiyaobschaya_693/garskova-vvedenie-ponyatiya-emotsionalnyiy-16964.html (дата звернення 25.06.2017).
160. Гейткіпінг як нова філософія, концепція та механізм ухвалення рішень в інтересах дітей. *Мир психології*. URL: http://myspy.ucoz.ua/publ/gejtkiping_jak_nova_filosofija_koncepcija_ta_mekhanizm_ukhvalennja_rishen_v_interesakh_ditej/1-1-0-180 (дата звернення 20.08.2018).
161. Генік Л. Релігійно-моральне виховання в українських навчальних закладах Східної Галичини (кінця XIX – початку XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Київ, 2003. 22 с.
162. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога : монографія / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. 2-е изд., доп. Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2005. 260 с.
163. Гнатюк Я. С. Український кордоцентризм у конфлікті міфологій та інтерпретацій : монографія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2010. 184 с.
164. Гогель С. К. Подготовка к благотворительности. *Антология социальной работы* : в 5 т. Москва, Сварогъ : НВФСПТ, 1994. Т. 1 : История социальной помощи в России / сост. М. В. Фирсов. С. 178–185.
165. Гогохія Н. Суспільство і діти. *Українське радянське суспільство 30-х рр. XX ст. : нариси повсякденного життя* / відп. ред. С. В. Кульчицький. Київ : Інститут історії України НАН України, 2012. С. 751–785.
166. Головань Т. М. Становлення і розвиток громадського дошкільного виховання в Криму (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2007. 221 с.
167. Голубєва І. Є. Дитинство як об'єкт соціально-демографічної політики в Україні : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 08.09.01 / НАН України, Інститут демографії та соціальних досліджень. Київ, 2005. 19 с.

168. Голубочка І. С. Проблема соціального розвитку дітей-сиріт в історії вітчизняної педагогіки (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2013. 20 с.
169. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 2–8.
170. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-е вид., доп. і перероб. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
171. Гончарова В. Воспитательно-исправительные заведения для малолетних в Италии. *Детская помощь*. 1888. № 5. С. 151–155.
172. Гончарова В. Итальянские учреждения для призрения и воспитания брошенных детей. *Детская помощь*. 1888. № 7. С. 207–211.
173. Гордин Л., Макаренко А. Система трудового воспитания в опыте и воззрениях. *Школа и производство*. 1998. № 6. С. 63–68.
174. Гордієнко Н. М. Проблеми реформування інтернатних закладів з погляду педагогів (за даними соціологічного дослідження). *Український соціум*. 2017. № 4 (63). С. 70–83.
175. Горілий А. Історія соціальної роботи : навч. посіб. Тернопіль : Вид-во Астон, 2004. 174 с.
176. Горностай П. П. Психологічні ролі в структурі особистості. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. Київ, 2000. Вип. 2 (5). С. 104–111.
177. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. Москва : ВКТ, 2010. 476 с.
178. Гошовський Я. О. Становлення образу «Я» в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу. Київ : Вища шк., 1995. 165 с.
179. Гребінь Л. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності дитячого будинку в системі освіти України (20-ті – середина 30-х років XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Умань, 2014. 295 с.

180. Гринько Г. Соціальне виховання дітей. *Порадник по соціальному вихованню дітей* / упоряд. Ценсоцвих Наркомосвіти УСРР. Харків : Всеукр. держ. вид-во, 1921. Вип. 1. С. 5–23.
181. Гринько Г. Ф. Соціальне виховання дітей. *Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.)* : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. Київ : Наук. світ, 2003. С. 281–296.
182. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) / за ред. С. А. Литвинова. Київ : Рад. школа, 1966. 260 с.
183. Грудинін Б. О. Сучасна освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2014. Вип. 25. С. 26–35.
184. Губернський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз. Київ : Знання України, 2002. 580 с.
185. Гуляр О. О. Конфліктна сім'я та її вплив на формування особистості дитини : методичні рекомендації по роботі з «дітьми вулиці». Київ : УДЦССМ, 1999. 88 с.
186. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / ред. сост. Е. И. Соколова ; под общ. ред. д-ра пед. наук Н. Л. Селивановой. Москва : Пед. об-во России, 1998. 336 с.
187. Гумберт К. Императрица Мария Фёдоровна в её заботах о воспитании несчастнорождённых. *Вестник благотворительности*. 1897. № 5. С. 22–33.
188. Гупан Н. Актуальні проблеми методології історико-педагогічних досліджень. *Рідна школа*. 2013. № 4–5 (квітень-травень). С. 53–56.
189. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ : «А.П.Н.», 2002. 224 с.
190. Гурьева А. Что такое фаббинг и почему он стал нормой? URL: https://www.gazeta.ru/science/2016/06/09_a_8292083.shtml (дата звернення 21.04.2018).

191. Даль В. Й. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Москва : Русский язык, 1989. Т. 1. 687 с.
192. Даниленко Л. І. Менеджмент інновацій в освіті. Київ : Шк. світ, 2007. 120 с.
193. Дахин А. Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение. *Школьные технологии*. 1997. № 3. С. 39–42.
194. Деінституалізація. *Міністерство соціальної політики України*. URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/Deinstitutualizaciya.html> (дата звернення 09.02.2018).
195. Де Моз Л. Психоистория. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 510 с.
196. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей. *Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.)* : хрестоматія / упоряд. Л. Березівська. Київ : Науковий світ, 2003. С. 237–240.
197. Декларація Наркомосвіти У.С.Р.Р. про соціальне виховання дітей. *Вісник Народнього комісаріату освіти У.С.Р.Р.* 1920. № 1. С. 9–11.
198. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 256–265.
199. Дем'яненко Н. М., Прудченко І. І. Історія вищої жіночої освіти в Україні: Київський Фребелівський педагогічний інститут (1907–1920 рр.) : монографія. Київ : Вид. В. Д. Голіцина, 2005. 492 с.
200. Дем'янюк Т. Д. Методика виховання в сучасній школі. Київ : Наук.-метод. центр середньої освіти Міносвіти і науки України, 2000. 286 с.
201. Демин М. В. Проблемы теории личности. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1977. 240 с.
202. Демченко О. П. Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2014. 416 с.
203. Денисюк С. Проблема формування особистості у педагогічній спадщині педагога-гуманіста Я. Корчака : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2000. 48 с.

204. Держава має забезпечити право кожної дитини виховуватися в сім'ї – Микола Кулеба : Прес служба президента 1.10.2019. URL: <https://www.president.gov.ua/news/derzhava-maye-zabezpechiti-pravo-kozhnoyi-ditini-vihovuvatis-57565> (дата звернення 10.10.2018).

205. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). URL: <http://ukped.com/statti/zakoni-z-pitan-osviti/111-html?showall=&start=4> (дата звернення 20.08.2018).

206. Джуринский А. Н. История педагогики. Москва, 1999. С. 146–168.

207. Дзерович Ю. Педагогіка. *Праці Греко-Католицької Богословської Академії*. Львів, 1937. Т. XVII–XVIII. 240 с.

208. Дзерович Ю. Трудова школа. *Поступ. Студентський вісник*. 1924. Ч. 2. С. 30–36 ; Ч. 4. С. 103–100 ; Ч. 6. С. 167–174.

209. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. 3-те вид., виправл. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

210. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка : навч.-метод. посіб. : у 2-х кн. / Г. М. Бевз, М. Й. Боришевський, Л. І. Тарусова та ін. Київ : Міленіум, 2005. 286 с.

211. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко ; наук. ред. А. М. Богуш ; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.

212. Дмитришина Н. М. Проблеми національного виховання в освітньо-виховних закладах українського чернецтва Галичини (кінець ХІХ – перша половина ХХ століття) : навч.-метод. посіб. Рівне : СПД Войтович М. А., 2011. 67 с.

213. Довідки відділу про підсумки перевірки стану справ в одній школі-інтернаті по кожній області Української РСР (жовтень 1972 р.). *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Том 5. Спр. 8329. 22 арк.

214. Доклад Всеукраинской железнодорожной комиссии при Наркомпросе УССР. *ЦДІА України* (Центр. держ. істор. архів України, м. Київ). Ф. 166. Оп. 2. Спр. 514. Арк. 31.

215. Доповідні записки та довідки відділу про перевірку виконання постанови колегії Міністерств освіти УРСР від 13 серпня 1965 р. «Про стан навчально-виховної роботи та професійно-трудової підготовки учнів у школах-інтернатах УРСР» за 1965–1966 н.р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Том 4. Спр. 5004. 239 арк.

216. Дорогіна О. Особливості превентивної роботи з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2004, 20 с.

217. Дорогіна О. Особливості превентивної роботи з важковиховуваними дітьми молодшого шкільного віку в загальноосвітніх школах-інтернатах : дис. канд. ... пед. наук : 13.00.07 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2004.

218. Дриль Д. Нравственно-заброшенные дети и французские учреждения общественной благотворительности. *Детская помощь*. 1885. № 24. С. 1142–1144.

219. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.

220. Дубровська Є. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні. Київ : Інтертехнодрук, 2009. 34 с.

221. Дюшен В. Цілева установка дитячих будинків, дитячих містечок і дитячих колоній. *Радянська освіта*. 1926. № 7–8. С. 9–14.

222. Егошина В. Н., Елфимова Н. Ф. Из истории призрения и социального обеспечения детей в России. Москва : Госиздат, 1994. 427 с.

223. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. 2-ге вид. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
224. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
225. Жива бібліотека: творчість та інновації: методичні поради / Хмельницький ОУНБ ім. М. Островського. Хмельницький, 2012. 19 с.
226. Жижиленко В. Призрение подкидышей земствами в 1903–1906 гг. *Трудовая помощь*. 1908. № 7. С. 138–168.
227. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. Київ : Слово, 2008. 240 с.
228. Завгородня Т., Пługатор І. Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945–1990 рр.) : монографія. Івано-Франківськ : НАІР, 2012. 208 с.
229. Загоровский А. Об опеке над несовершеннолетними. *Русская мысль*. 1902. Кн. 4. С. 61–63.
230. Загоровский А. О незаконных детях по русскому законодательству. *Вестник Европы*. 1882. Кн. 3 (март). С. 391–392.
231. Задачи Ведомства детских приютов. *Вестник благотворительности*. 1898. № 8. С. 7–11 ; № 9. С. 7–15. Подпись : О. А. [Оттокар Адеркас].
232. Заєць С. С. Започаткування суспільної опіки дітей-сиріт у Росії. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2008. Вип. 131. С. 58–62.
233. Заєць С. С. Соціальна адаптація знедолених дітей у притулках і сирітських будинках (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2010. 22 с.
234. Загоровский А. И. О внебрачных детях по новому закону (3 июня 1902 г.) в связи с постановлениями о них западноевропейских гражданских кодексов. Одесса : Экон. тип., 1903. 85 с.

235. Закони й законопроекти про позашкільне та дошкільне виховання на Україні, липень-серпень 1918 р. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 2201. Оп. 2. Спр. 503. 45 арк.
236. Законодавство України : зб. законів. Київ : Парламентське видавництво, 2002. 159 с.
237. Залужний О. С. Методи вивчання дитячого колективу. Вступ до педагогіки колективу. Харків : Книгоспілка, 1926. 182 с.
238. Заредінова Е. Парадигмальні засади формування соціокультурних цінностей особистості у ВНЗ. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 1 (56), лютий. С. 66–70.
239. Заречнова Е. А. В. Н. Сорока-Росинский о воспитании : учеб.-метод. пособ. по истории педагогики. Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2000. 122 с.
240. Захаренко О. Найболючіше – сільська школа. *Педагогічна газета*. 2000. № 10. С. 4.
241. Захаренко О. А., Захаренко С. О. 210 шкільних лінійок. Загальношкільні лінійки, проведені в сільській школі протягом 1998–2000 років : метод. посіб. Сахнівка, 2002. 295 с.
242. Захаренко С. О. Проблеми родинного виховання у творчій спадщині О. А. Захаренка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2008. 24 с.
243. Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка : кн. для воспитателя дет. сада. Москва : Просвещение, 1986. 128 с.
244. Захист і забезпечення дотримання житлових та майнових прав дітей. Київ : Держ. Ін.-т проблем сім'ї та молоді, 2002. 160 с.
245. Зведені звіти дитячих будинків (шкіл-інтернатів) за 1993–1998 рр. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 18. Спр. 61, 99, 138, 139, 224. 78 арк.
246. Звенигородский С. Призрение покинутых детей (подкидышей) в Харьковской губернии. *Врачебная хроника Харьковской губернии*. 1911. № 5. С. 430–469.

247. Зверева І., Лактіонова Г. Діти у скруті: альтернативи вирішення проблеми. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 3. С. 9–11.
248. Зверева І. Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 1999. 451 с.
249. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988. 117 с.
250. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. Париж : YMCA press, 1934. Ч. 1 : Общие принципы. 258 с.
251. Зеньковський В. В. Про соціальне виховання. Київ, 1920. 64 с.
252. Зинкевич-Евстигнеева Т. Практикум по сказкотерапии. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 310 с.
253. Зинченко В. П. Психология доверия. *Вопросы философии*. 1998. № 7. С. 76–93.
254. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін : монографія. Київ : Інститут соціології НАН України, 2004. 400 с.
255. Золотов Д. В. Использование информационных технологий в педагогической диагностике с применением технологии «Портфолио». URL: http://edu.of.ru/ftip/default.asp?ob_no=9148 (дата звернення 10.12.2018).
256. Золотухіна С. Т., Микитюк О. М. Історико-педагогічний підхід. *Наукові підходи до педагогічних досліджень* / за ред. В. І. Лозової. Харків : Апостроф, 2012. С. 318–347.
257. Зязюн І. Філософія педагогічної антропології. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/3244/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD10.pdf> (дата звернення 06.02.2017).
258. Зязюн І. А. Моєму колезі – молодому вчителю (Умови досягнення радості пед. творчості). *Початкова школа*. 1981. № 10. С. 3–7.
259. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : зб. наук. пр. : у 2-х ч. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ, 2001. Ч. 1. С. 5–10.

260. Зязюн І. А. Формування особистості радянського вчителя. Київ : Т-во «Знання» УРСР, 1989. 47 с.
261. Ильенков Э. В. Что же такое личность? *С чего начинается личность*. Москва, 1979. 358 с.
262. Ильинский И. М. Образовательная революция. Москва : Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. 592 с.
263. Історія сталінського ГУЛАГу. Кінець 1920-х – перша половина 1950-х років. Збори документів в 7 томах. Т. 1. Масові репресії в СРСР / Відп. ред. Н. Верт, С. Мироненко; відп. укладач І. Зюзіна . М.: Російська політична енциклопедія (РОССПЕН). 2004. С. 258.
264. Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания. Москва : Работник просвещения, 1925.
265. История Великой Отечественной войны Советского Союза. 1941–1945 : у 6 т. Москва : Воениздат, 1961. Т. 2 : Отражение советским народом вероломного нападения фашистской Германии на СССР. Создание условий для коренного перелома в войне (июнь 1941 г. – ноябрь 1942 г.). 682 с.
266. Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 304 с.
267. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / автор.-упоряд. : О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін. ; за заг. ред. : І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петрочко. Київ : Фенікс, 2007. 528 с.
268. Как призреть детей? *Вестник благотворительности*. 1897. № 11. С. 16, 23, 25. Подпись : Н. Ж. – М. М.
269. Калениченко Н. П., Ільченко Ж. І. Життя, віддане дітям. *Початкова школа*. 1993. № 9. С. 56–58.
270. Каменская Т. Г. Социальное знание и виртуализация социальной реальности. Одесса : Астропринт, 2009. 280 с.

271. Канішевська Л. В. Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 490 с.
272. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособ. Грозный : Чеч.-Инг. ун-т, 1989. 183 с.
273. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 232 с.
274. Каптерев П. Ф. Избранные произведения. Москва : Педагогика, 1982. 704 с.
275. Каптерев П. Ф. Исторический очерк учреждений для воспитания детей дошкольного возраста. *Русская школа*. 1896. № 2. С. 12–23 ; № 3. С. 7–29 ; № 4. С. 14–28.
276. Каптерев П. Ф. Что есть педагогика? *Труды второго Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в Петрограде с 26 по 31 октября 1913 г. Отчет сост. секр. съезда И. В. Эвергетовым*. Петроград, 1913. С. 33.
277. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі: історико-педагогічний аспект : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2017. 658 с.
278. Карпенко О. Г., Янченко Т. В. Соціально-педагогічна підтримка дітей в історичному контексті : монографія. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2006. 159 с.
279. Касьянова О. М. Парадигмальний підхід до розвитку теорії та практики освіти *Східноєвропейський журнал внутрішньої та сімейної медицини*. 2017. № 1 С. 89–94.
280. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2003. 40 с.
281. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і переробл. Київ : Вища шк., 2005. 343 с.

282. Картер Р. Опіка над дітьми: сім'я і держава. Вплив інституційної форми виховання на розвиток дітей (моніторинговий звіт) : пер. з англ. Київ : Логос, 2005. 88 с.

283. Качалова Л. П., Качалов Д. В., Качалов А. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: педагогика личности : пособ. к спецк. Шадринск : Изд-во «Шадринский дом печати», 2007. 82 с.

284. Кваліфікаційні характеристики педагогічних працівників, для яких встановлені кваліфікаційні категорії: вихователь інтернатного закладу. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. Київ, 1992. № 20. С. 24–26.

285. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект: монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. 300 с.

286. Квас О. В. Еволюція ідей опіки над дітьми у вітчизняній та західноєвропейській виховній практиці. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2012. Вип. 108. С. 69–76.

287. Квас О. В. Реалізація дитиноцентричних ідей у сучасному українському вихованні. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2012. Вип. 2 (2). С. 166–177.

288. Квас О. В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина ХІХ ст. – перша половина ХХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. Дрогобич, 2012. 465 с.

289. Квинтилиан М. Ф. О воспитании оратора. *Хрестоматия по истории педагогики* : в 4 т. / под общей ред. С. А. Каменева. Москва : Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. Т. 1 : Античный мир. Средние века. Начало нового времени / сост. Й. Ф. Сवादковский. С. 54–63.

290. Кемінь В. П. Розвиток освіти й педагогічної думки українців у країнах Центральної, Східної та Південно-Східної Європи (1918–1996 рр.). Київ : ТОВ «Міжнар. фін. агенція», 1997. 234 с.

291. Кемінь Г. М. Еволюція педагогіки «нового виховання» у зарубіжних країнах на початку ХХ ст. *Людинознавчі студії* : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Вимір, 2001. Вип. 4. С. 214–223.
292. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 160 с.
293. Киселиця С. В. Український кордоцентризм як гуманізм. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*. 2015. № 2 (6). С. 19–23.
294. Кізь О. Б. Формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Тернопільський державний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2003. 346 с.
295. Кількісні показники щодо дітей, які перебувають на місцевому обліку з усиновлення служб у справах дітей регіонів, станом на 30 черв. 2016 р. URL: http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/category?cat_id=159872 (дата звернення 07.04.2018).
296. Клепко С. Ф. Едукологічні репрезентації знань: парадигми освіти. *Постметодика*. 2011. № 5 (102). С. 2–9.
297. Климчак М. Місія митрополита Андрея Шептицького в українській діаспорі США та Канади. *Спілька*. URL: <http://www.spilka.pt/uk/listi/4770-misija-mitropolita-sheptitskogo-v-ukrayinskij-diaspori-ssha-ta-kanadi> (дата звернення 20.03.2018).
298. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог И. Р. Пригожиным. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 13–15.
299. Коберник О. М. Прогнозування виховної ситуації. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 109–115.
300. Кобзар Б. С. Як живеться дитині-сироті? *Рідна школа*. 1995. № 7/8. С. 73–74.

301. 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. 312 с.
302. Кобзарь Б. С. Основы формирования гуманных взаимоотношений учащихся школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без опеки родителей, во внеурочной деятельности. Киев : Стилос, 1999. 250 с.
303. Кобилянська Л. І. Соціально-педагогічна підтримка постінтернатної адаптації дітей-сиріт. *Трансформація особистості в умовах соціально-політичних та економічних змін* : міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 травня 2007 р. Чернівці, 2007. С. 467–471.
304. Кобилянська Л. І. Становлення і розвиток українських народних шкіл на Буковині (70-ті рр. XVIII – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 1998. 17 с.
305. Коваленко Є. І. Методологічна функція історії педагогіки у становленні майбутнього педагога. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 4. С. 27–34.
306. Коваленко О. Соціальне сирітство як соціокультурний феномен : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.03 / НАН України, Ін-т соціології. Київ, 2006. 212 с.
307. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебнік С. Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.
308. Ковбас Б., Костів В. Основи родинної педагогіки : у 3-х т. Івано-Франківськ, 2006. Т. 2. 286 с.
309. Когут С. Навчальна дисципліна «теорія і методика опікунсько-виховної діяльності у закладах для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування» при підготовці магістрів соціальної педагогіки. *Наукові записки УКУ. Серія «Педагогіка. Психологія»*. Львів, 2014. Ч. IV. Вип. I. С. 39–47.
310. Коджаспиров Г. М., Коджаспирова А. Ю. Педагогический словарь. Москва : Владос, 2002. 241 с.

311. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
312. Козубовська І. В., Товканець Г. В. Соціальна профілактика девіантної поведінки: корекція відхилень у поведінці важковиховуваних дітей в процесі професійного педагогічного спілкування. Ужгород : Патент, 1998. 195 с.
313. Колесникова И. А. Качество воспитательной среды образовательного учреждения. URL: <http://www.openclass.ru/node/79381>.
314. Колесникова И. А., Борытко Н. М., Поляков С. Д., Селиванова Н. Л. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2005. 336 с.
315. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск : ТетраСистемс, 2001. 432 с.
316. Комар І. В. Опікунська діяльність релігійних організацій Української греко-католицької церкви у Галичині (кінець XIX – перша половина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 20 с.
317. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей-сирот: социально-эмоциональные проблемы / под ред. Л. М. Шипицыной и Е. И. Казаковой. Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 2000. 108 с.
318. Конвенція ООН з прав дитини: шляхи практичного застосування : метод. рек. / упоряд. Г. Лактіонова ; Християн. дит. фонд. Київ : Наук. світ, 2001. 37 с.
319. Коновальчук В. І. Розвиток творчого потенціалу особистості у просторі освіти : дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10 / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2017. 487 с.
320. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 464 с.

321. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. *Верховна Рада України* : офіц. вид. Київ : Парлам. вид-во, 2006. 60 с.

322. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти від 18.06.96. *Система освіти в Україні*. URL: https://studopedia.su/16_192514_sistema-osviti-v-ukraini.html (дата звернення 20.08.2018).

323. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/uasch-2016/konczepczyia.htm> (дата звернення 12.11.2019).

324. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки. Москва : Мысль, 1974. 568 с.

325. Корженко В. В. Філософські рефлексії виховання: парадигмальні зміни у контексті соціальних практик : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 / Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2001. 34 с.

326. Корнетов Г. Б. Педагогические идеи и учения в истории педагогики. *Историко-педагогический журнал*. 2015. № 2. С. 44–68.

327. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособ. для студентов педагогических специальностей и слушателей системы повышения квалификации работников образования. Москва, 2005. 184 с.

328. Корнетов Г. Б. Универсальные педагогические парадигмы в теории и истории образования. *Школьные технологии*. 2002. № 6. С. 82–98.

329. Корнієнко І., Католик Г., Бабяк Т., Тарасевич О., Пачковський Ю., Католик О., Тихобаєва Г. Скривджена дитина. Теоретичні і практичні аспекти проблеми дитячого кривдження та методи психокорекційної допомоги дітям, які зазнали насильства : наук.-метод. зб. Львів : Ромус-Поліграф, 2005. 303 с.

330. Корчак Я. Дети и воспитание / Я. Корчак. *Педагогическое наследие* : пер. с польск. / сост. К. П. Чулкова. Москва : Педагогика, 1991. С. 256–261.

331. Корчак Я. Как любить ребёнка : книга о воспитании : пер. с польск. Москва : Политиздат, 1990. 493 с.
332. Корчак Я. Научный отдел. *Педагогическое наследие* : пер. с польск. / сост. К. П. Чулкова. Москва : Педагогика, 1991. С. 262–264.
333. Корчак Я. Право ребенка на уважение. *Педагогическое наследие* : пер. с польск. / сост. К. П. Чулкова. Москва : Педагогика, 1991. С. 175–194.
334. Коршунова Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска. *Педагогика*. 2006. № 8. С. 11–20.
335. Костюк Г. С. Вопросы психологии понимания. *Советская педагогика*. 1948. № 8. С. 105–108.
336. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
337. Костюк Г. С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини. *Праці республіканської наукової конференції з педагогіки і психології*. Київ : Рад. шк., 1941. Т. 2 : Психологія. С. 3–35.
338. Кравцова Т. Основні тенденції вивчення дитини у творчості представників вітчизняної педології початку ХХ століття. *Наукові записки*. Кіровоград : Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, 2009. Вип. 87. С. 107–111.
339. Кравцова Т. О. Проблема вивчення дитини у творчості представників реформаторської педагогіки України початку ХХ століття. *Наукові записки*. Кіровоград : Редакційно-видавничий відділ Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, 2004. Вип. 58. С. 135–141.
340. Кравцова Т. О. Теорія і практика вивчення дитини у реформаторській педагогіці : навч. посіб. Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр «Імекс ЛТД», 2007. 147 с.
341. Кравченко О. В. Дитячі притулки Відомства установ імператриці Марії в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : «Історія»*. 2010. № 908. Вип. 42. С. 103–113.

342. Кравченко О. В. Опіка над дітьми на українських землях у складі Російської імперії наприкінці XVIII – на початку XX ст. : дис. ... д-ра істор. наук : 07.00.01 / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2019. 690 с.
343. Кравченко Т. В. Соціалізація і виховання: логіка взаємозв'язку. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. 2009. Вип. 13. С. 17–27.
344. Краева О. Л. Диалектика потенциала человека : монография. Москва ; Н. Новгород : Нижегород. гос. с.-х. академия, 1999. 192 с.
345. Красножон Н. Г. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943–1952) : дис. ... канд. пед. наук : 07.00.01. Переяслав-Хмельницький, 2002. 210 с.
346. Краткий очерк возникновения и деятельности благотворительных учреждений Харьковской губернии, составлен по распоряжению начальника Харьковской губернии Н. П. Савицким и П. А. Евстратовым. Харьков : Тип. губ. правл., 1896. 191 с.
347. Кремень В. Підняти освіту не можна, не піднявши авторитет учителя. *Освіта України*. 1998. 24 червня (№ 26). С. 5.
348. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.
349. Кремень В. Г. Якісна освіта: вимоги ХХІ століття. *Дзеркало тижня*. 2006. 24 червня (№ 24 (603)). С. 14.
350. Кривоносов А. Н. Исторический опыт борьбы с беспризорностью. *Государство и право*. 2003. № 7. С. 93.
351. Крылова Н. Б., Александрова Е. А. Очерки понимающей педагогики. Москва : Народное образование, 2001. С. 172–173.
352. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2012. № 1009, Вип. 49. С. 40–44.

353. Кузікова С. Б., Федорова Є. В. Рефлексивні технології у дискурсі самотворення особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2014. Вип. 1, Т. 1. С. 45–50.
354. Кузнецова А. В. Співвідношення спрямованості інноваційності особистості та соціально-психологічної адаптованості. *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості* : матеріали Всеукраїнської (із міжнародною участю) науково-практичної конференції (5–6 жовтня 2017 року, м. Херсон). Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2017. 168 с. С. 31–32.
355. Кузьменко В. В., Слюсаренко Н. В. Українізація шкіл України в 20–30-х роках ХХ століття. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 44. С. 241–248.
356. Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала ХХ века). Москва, 2002. 480 с.
357. Кузьмів Я. Синтетичне навчання. *Рідна школа*. 1936. Ч. 6. С. 88–92.
358. Кузьміна О. В. Аналіз особливостей життєдіяльності й побуту дітей в умовах інтернатної установи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 9 (43). С. 264–273.
359. Кузьмінський В. Навіщо реформувати інтернатну системи: чого нас вчить історія. *Права дітей*. 2010. № 1 (9). С. 4–6.
360. Кулачківська С. Є., Тищенко С. П. Вихователь як фасилітатор особистісного зростання дитини. *Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях : наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2000. Вип. 20. Ч. 2. С. 328–333.
361. Кулеша М. М. Шкільна тривожність учнів початкових класів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. Т. VI, Вип. 5. С. 154–161.
362. Кулеша-Любінець М. М. Психологічні аспекти міжособистісних взаємин педагогів та вихованців в умовах закладів інтернатного типу. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного

університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2011. Вип. 12. С. 548–554.

363. Курляк І. Опікунська педагогіка як нова дисципліна та майбутня спеціалізація фахівців для соціально-педагогічної сфери: теоретико-методологічний аспект. *Наукові записки УКУ. Серія «Педагогіка. Психологія»*. Львів, 2014. Ч. IV, Вип. I. С. 19–38.

364. Курляк І. Є. Класична освіта на західноукраїнських землях (XIX – перша половина XX століття): історико-педагогічний аспект. Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. 328 с.

365. Куторжевська Л. І. Підготовка майбутнього вчителя до роботи вихователем у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей-сиріт : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2004.

366. Кучерявець В. Г. До питання про технологію самотворення себе як особистості (на матеріалі книги-самопрезентації І. А. Зязюна «Педагогіка добра: ідеали і реалії»). URL: file:///C:/Users/SDR/Downloads/Ltkp_2008_43_37.pdf (дата звернення 12.11.2019).

367. Кушнір В. М. Провідні гуманістичні ідеї творчої спадщини Януша Корчака у контексті розвитку вітчизняної педагогічної думки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини. Київ, 2004. 211 с.

368. Лавриченко Н. М. Проблеми взаємодії європейської школи і сім'ї у соціалізації учнівської молоді. *Гуманістико-спрямований виховний процес і становлення особистості (теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб. наук. праць Інституту проблем виховання АПН України*. Київ, 2001. Кн. 1. С. 178–185.

369. Лазорак Б. Будинок для єврейських сиріт імені Франца Йосифа I в Дрогобичі (1912–1914 рр.): мафіозний піар чи милосердна фундація Якуба Файерштайна? *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного*

університету імені Івана Франка / ред.-упоряд. В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Посвіт, 2013. Вип. 6. С. 33–51.

370. Лазурский А. Ф. Психология общая и экспериментальная. Ленинград : Госиздат, 1925. 357 с.

371. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Авиценум, 1984. 334 с.

372. Латинско-русский словарь : около 50 000 слов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Русский язык, 1976. 1096 с.

373. Левитина М. И. Песни безпризорного как отражение его бита. *Шлях освіти*. 1924. № 3 С. 154–163.

374. Левитина М. И. Работа с безпризорными. Практика новой работы в СССР. Харьков : Труд, 1924. 167 с.

375. Левківський В. Історія педагогіки : підруч. Київ : Центр навч. л-ри, 2003. 360 с.

376. Левчук Н. М. Асоціальні явища в Україні у демографічному вимірі : монографія / Ін-т демографії та соц. дослідж. ім. М. В. Птухи НАН України. Київ, 2011. 491 с.

377. Леонова В. І. Структурні компоненти підготовленості майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності у закладах соціального захисту дітей. *Наука і освіта : науково-практ. журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського НАПН України*. 2013.

№ 1–2/СХІІ. С. 180–185.

378. Леонтьев А. Н. Мотивы и эмоции. Москва : МГУ, 1972. 39 с.

379. Липинський В. В. Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки : монографія. Донецьк : РВА ДонДТУ, 2000. 247 с.

380. Лисак-Рудницький І. Українці в Галичині під австрійським пануванням. *Історичні есе* : в 2 т. / пер. з англ. М. Бадік, У. Гавришків, Я. Грицака, А. Дешиці, Г. Киван, Е. Панкеевої. Київ : Основи, 1994. Т. 1. 554 с.

381. Листи до директора поліції у Львові та ініціаторів Бурсового гуртка у Львові про заснування та відновлення вищезгаданого гуртка. *ЦДІА України* (Центр. держ. істор. архів України, м. Львів). Ф. 21. Оп. 1. Спр. 1711. Арк. 1–10.

382. Листування з Міністерством освіти УРСР про підготовку шкіл до нового навчального року, проведення екзаменів в школах та з інших питань (поч. 3 січня 1960 – зак. 26 грудня 1960). *ДАМО* (Державний архів Миколаївської області). Ф. Р–2817. Оп. 2. Спр. 78. 264 арк.

383. Листування з Міністерством освіти УРСР про порядок проведення випускних і перевідних екзаменів в школах, про поліпшення політехнічного навчання учнів, постачання шкіл наочними посібниками та з інших питань (1959 р.). *ДАМО* (Державний архів Миколаївської області). Ф. Р–2817. Оп. 2. Спр. 55. 227 арк.

384. Литвиненко І. С., Прасол Д. В. Основи екстремальної психології : навч.-метод. посіб. Миколаїв : Вдавництво «Арнекс», 2011. 240 с.

385. Лициняк В. В справі сиріт. *Львівські Архиєпархіальні Відомості*. 1931. С. 2.

386. Лишенные родительского попечительства : хрестоматия : учеб. пособ. для студентов пед. ун-тов и ин-тов / сост. В. С. Мухина. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.

387. Логвиненко Т. Особливості підготовки соціальних працівників до роботи у сільській місцевості: досвід Австралії та України. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота.* 2011. Вип. 20. С. 73–76.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_20_29 (дата звернення 12.11.2019).

388. Лопатченко І. Типологія соціального сирітства в контексті психолого-педагогічних пріоритетів його профілактики. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : матеріали Всеукраїнської наук.-прак. конференції [«Психолого-педагогічні аспекти формування управлінського потенціалу сучасної молоді: теорія і практика»]*, (Харків, 22 жовтня 2014 р.). Харків, 2014. Вип. 40–41 (44–45). С. 279–288.

389. Лубенець Т. Г. Про покарання в дитячому віці і шкільну дисципліну. *Історія української школи і педагогіки* : хрестоматія / уклад. : О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Знання, 2005. С. 412–420.
390. Лузан П. Г., Васюк О. В. Історія педагогіки та освіти в Україні : навч. посіб. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ : ДАКККиМ, 2010. 296 с.
391. Лукіяничук А. М. Модель розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2010. Вип. 7. С. 370–380.
392. Луков В. А., Луков Вл. А. Парадигмы воспитания. *Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение»*. 2008. № 2 – Педагогика. Психология. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2> (дата звернення 08.11.2019).
393. Луначарский А. Детское движение и коммунистическое воспитание. «Наследие А. В. Луначарского». URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/detskoe-dvizhenie-i-kommunisticheskoe-vospitanie/> (дата звернення 12.10.2019).
394. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Москва : Педагогика, 1988. 128 с.
395. Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике. *Педагогика*. 2005. № 8. С. 16–26.
396. Лялюк Г. М. Взаємна довіра як умова виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми. *Гірська школа Українських Карпат*.
397. Лялюк Г. М. Виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми: вітчизняна теорія та практика (XX ст. – поч. XXI ст.) : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2020. 504 с.

398. Лялюк Г. М. До проблеми превентивної діяльності соціального сирітства в Україні. *Way Science. Сучасний рух науки* : тези доповідей VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 4–5 квітня 2019 р. Дніпро, 2019. С. 663–669.

399. Лялюк Г. М. Дослідження психологічних особливостей професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога* : зб. наук. пр. Дрогобич, 2013. С. 196–203.

400. Лялюк Г. М. Етично-альтруїстичний принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вихованні дітей-сиріт. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 29, Т. 3. С. 164–168.

401. Лялюк Г. М. Ідеї кордомедійності у вихованні дітей-сиріт. *Інноваційна педагогіка / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. Одеса, 2020. Вип. 24, Т. 1. С. 39–43.

402. Лялюк Г. М. Кіберсоціалізація сучасних дітей та молоді як психолого-педагогічна проблема. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві*: зб. матеріалів IV всеукр. наук.-практ. конф. (18 жовтня 2019 року). Львів : ЛьвДУВС, 2019. С. 177–180.

403. Лялюк Г. М. Модель психологічного супроводу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія : Психологія*. Дрогобич, 2016. Вип. 39. С. 105–113.

404. Лялюк Г. М. Опіка та виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти (1956–1991 рр.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71, Т. 1. С. 54–60.

405. Лялюк Г. М. Опікунсько-виховна діяльність в Україні як предмет наукового аналізу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019 Feb. VII (76), Iss. 187. P. 44–47.

406. Лялюк Г. М. Опікунсько-виховна діяльність інституційних установ на Лівобережній Україні (1918–1939 рр.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 2. С. 33–38.

407. Лялюк Г. М. Опікунсько-виховна діяльність інституційних установ на початку ХХ ст. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 28, Т. 2. С. 253–259.

408. Лялюк Г. М. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт у контексті соціальних змін. *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 18, Т. 1. С. 34–39.

409. Лялюк Г. М. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт: синергетичний підхід. *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Вип. 21, Т. 1. С. 45–48.

410. Лялюк Г. М. Особистісно-орієнтована парадигма виховання дітей-сиріт: соціокультурний вимір. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2020. № 1 (20). С. 163–178.

411. Лялюк Г. М. Особливості опікунсько-виховної діяльності дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни. *Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., 23–24 листопада 2018 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч. 1. С. 97–100.

412. Лялюк Г. М. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни. *Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни* / заг. ред. І. Манохи, Г. Собчук. Варшава – Київ : ПАН – Гнозис, 2018. Т. III. С. 322–332.

413. Лялюк Г. М. Педагогічні ідеї А. Макаренка в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. *Науковий часопис Національного педагогічного*

університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. № 73. С. 132–135.

414. Лялюк Г. М. Проблема підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності. *Психологічні вектори розвитку гуманітарної освіти в умовах євроінтеграції освітнього простору: результати і перспективи дослідження* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дрогобич, 4–5 жовтня 2019 р.). Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2019. С. 73–76.

415. Лялюк Г. М. Професійна ідентифікація майбутнього педагога. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога* : монографія / за ред. проф. М. В. Савчина. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка, 2014. С. 151–161, 161–170. (Розділ монографії)

416. Лялюк Г. М. Професійна ідентичність студента як соціально-психологічний феномен. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* : Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23–24 грудня 2016 року. Львів, 2016. С. 34–36.

417. Лялюк Г. М. Професійна підготовка фахівців до опікунсько-виховної діяльності в контексті особистісної парадигми. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 9–10 квітня 2020 р.). Хмельницький : ХНУ, 2020. 140 с. С. 67–69.

418. Лялюк Г. М. Психологічна допомога дітям, які зазнали психотравмуючого впливу воєнних дій. *Психологічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : ЛьвДУВС, 2018. С. 145–148.

419. Лялюк Г. М. Психологічний супровід розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів до опікунсько-виховної діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. № 1 (11). С. 31–34.

420. Лялюк Г. М. Психологічний супровід становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Теоретичні та прикладні дослідження в галузі педагогіки, психології та суспільних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Кельце, Республіка Польща, 28–29 грудня 2016 року. Кельце, 2016. С. 76–81.

421. Лялюк Г. М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : тексти лекцій для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» напряму підготовки 04.01. – Практична психологія, спеціальність 7.04.0102. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2014. 120 с.

422. Лялюк Г. М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : методичні матеріали для самостійної роботи студентів. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 40 с.

423. Лялюк Г. М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : методичні матеріали до практичних занять для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» напряму підготовки 04.01. – Практична психологія, спеціальність 7.04.0102. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2013. 100 с.

424. Лялюк Г. М. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Матеріали V звітної науково-практичної конференції кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. Вип. V. С. 49–54.

425. Лялюк Г. М. Психологічні особливості соціалізації дітей позбавлених батьківського піклування. *Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів* : матеріали II Міжнар. спільної українсько-американської наук.-практ. конф., 24–26 вересня 2013 р. / гол. ред. В. Д. Хрущ. Івано-Франківськ : НАІР, 2013. 262 с. С. 144–147.

426. Лялюк Г. М. Психологічні особливості соціалізації підлітків в умовах родинної деривації : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Прикарп. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.

427. Лялюк Г. М. Психологія розвитку та акмеологія : методичні рекомендації для практичних занять для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» напряму підготовки 04.01. – Психологія, спеціальність 8.04.0101. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2013. 64 с.

428. Лялюк Г. М. Психолого-педагогічні аспекти проблеми соціального сирітства в українському суспільстві. *Психологія національної безпеки і благополуччя особистості* : тези І Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 14–15 березня 2019 р. Львів : видав. Львівської політехніки, 2019. С. 101–104.

429. Лялюк Г. М. Реалізація альтруїстично-етичного принципу в організації виховного простору дітей-сиріт. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 05/2020. № 55. С. 22–27.

430. Лялюк Г. М. Реалізація моделі психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів в умовах ЗВО. *Науковий вісник ЛьвДУВС. Серія психологічна* : зб. наук. пр. Львів : ЛьвДУВС, 2018. Вип. 1. С. 124–132.

431. Лялюк Г. М. Реалізація принципу довіри в опікунсько-виховній діяльності як основа активізації особистісного ресурсу дитини-сироти. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 03/2020. № 53. С. 99–105.

432. Лялюк Г. М. Реформування концептуальних засад опіки та виховання дітей-сиріт в Україні (1991–2007). *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Вип. 25, Т. 1. С. 22–28.

433. Лялюк Г. М. Розвиток гуманістичних ідей виховання дітей-сиріт: ретроспективний аналіз. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 01/2020. № 51. С. 80–81.

434. Лялюк Г. М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 02/2020. № 52. С. 54–57.

435. Лялюк Г. М. Роль довіри у вихованні дітей-сиріт. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України Серія : Педагогіка : електронне наукове фахове видання*. 2019. Вип. 5.

436. Лялюк Г. М. Роль працівників національної поліції у превентивній діяльності соціального сирітства. *Соціально-психологічні засади неконфліктної взаємодії між поліцією і населенням в соціумі* : зб. тез доповідей учасників круглого столу (22 листопада 2018 р.). Львів : ЛьвДУВС, 2018. 168 с. С. 56–64.

437. Лялюк Г. М. Сім'я як репрезентант психічного здоров'я дитини. *Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи*. Дрогобич, 2009. С. 100–109.

438. Лялюк Г. М. Соціальне сирітство як суспільне аномальне явище. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 5–6 квітня 2019 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 12–15.

439. Лялюк Г. М. Соціально-психологічні особливості організації моделі психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Науковий вісник ЛьвДУВС. Серія психологічна* : зб. наук. пр. Львів : ЛьвДУВС, 2017. Вип. 1. С. 98–106.

440. Лялюк Г. М. Соціально-психологічні особливості психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Психологія національної безпеки і благополуччя особистості* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., Львів, 26–27 квітня 2018 р. Львів : Сполом, 2018, С. 134–137.

441. Лялюк Г. М. Соціально-психологічні особливості формування професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми професійного*

становлення особистості : зб. тез доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., м. Мукачево, 17–18 травня 2018 р. Мукачево : Вид-во МДУ, 2018. С. 73–75.

442. Лялюк Г. М. Соціально-психологічні чинники агресивної поведінки сучасної молоді. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи* : матеріали XII Міжнар. наук. конф. Дрогобич, 2015. С. 259–266.

443. Лялюк Г. М. Становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Психологічні перспективи*. Луцьк : Волинський національний університет ім. Лесі Українки, 2012. Вип. 20. С. 145–152.

444. Лялюк Г. М. Суб'єктний підхід у вихованні дітей-сиріт. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28 (1-2020). С. 49–57.

445. Лялюк Г. М. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Вип. 22, Т. 1. С. 17–21.

446. Лялюк Г. М. Теоретико-методологічне обґрунтування опікунсько-виховної діяльності як соціально-педагогічного явища. *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 11, Т. 2. С. 12–18.

447. Лялюк Г. М. Теоретико-методологічні основи виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2020. Вип. 11, Т. 2. С. 145–154.

448. Лялюк Г. М. Теоретико-методологічні проблеми вивчення професійної ідентичності майбутнього педагога. *Матеріали IV звітної науково-практичної конференції кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2010. Вип. IV. С. 32–46.

449. Лялюк Г. М. Теоретико-методологічні проблеми дослідження опікунсько-виховної діяльності в Україні (XX – поч. XXI ст.). *Advanced trends of*

the modern development of psychology and pedagogy in European countries : Collective monograf. Riga : Izdenieciba «Baltija Publishing», 2019. 392 p. P. 250–265.

450. Лялюк Г. М. Теоретичний аналіз феномену етнічної ідентичності особистості. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (30 листопада 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 358–361.

451. Лялюк Г. М. Формування професійно-педагогічної ідентичності майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2015. Вип. 20, Ч. 2. С. 207–213.

452. Лялюк Г. М. Шляхи та методи соціальної профілактики торгівлі дітьми, комерційної сексуальної експлуатації дітей, використання найгірших форм дитячої праці. *Експлуатація як складова торгівлі людьми: виміри, тенденції та шляхи протидії* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (6–7 червня 2019 року). Львів : ЛьвДУВС, 2019. С. 103–108.

453. Лялюк Г. М., Лялюк А. В. Вплив дельфінотерапії на особистісний розвиток дітей-сиріт з особливими потребами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 18. С. 53–56.

454. Лялюк Г. М., Лялюк А. В. Застосування дельфінотерапії у реабілітації дітей з особливими потребами. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики* : тези доповідей XIX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20–21 листопада 2019 р.) : у 3-х ч. Київ : Університет «Україна», 2019. Ч. 1. 504 с. С. 132–135.

455. Лялюк Г. М., Мороз О. Я. Психологічні особливості відтермінованого впливу дитячих психотравм на психічний стан особистості у дорослому віці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна* : зб. наук. пр. Львів : ЛьвДУВС, 2018. Вип. 2. С. 99–109.

456. Лялюк Г. М., Скотна Н. В. Особистісно-орієнтований підхід до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28 (1-2020). С. 393–403.

457. Лялюк Г. М., Христук О. Л. Психологія розвитку, змін та кар'єри особистості : практ. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 136 с.
458. Мажец Д. Опіка над дітьми в добу суспільних змін. Івано-Франківськ : Плай, 2001. 226 с.
459. Макаренко А. С. Воспитание гражданина : сборник / сост. Р. М. Бескина, М. Д. Виноградова. Москва : Просвещение, 1988. 304 с.
460. Макаренко А. С. Книга для родителей. Москва : Просвещение, 1988. 304 с.
461. Макаренко А. С. Мои педагогические воззрения. *Педагогические сочинения* : в 8-ми т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 343–364.
462. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. / сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. 368 с.
463. Макаренко А. С. Семья и воспитание детей. *Педагогические сочинения* : в 8-ми т. Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 211–229.
464. Макарушка О. Наука виховання : підручник для шкіл і родин. Львів : Накладом автора, 1922. 152 с.
465. Максименко Е. Г. Особенности функционирования механизмов психологической защиты личности в условиях родительской депривации : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Донецкий институт последипломного образования инженерно-педагогических работников. Донецк, 2008. 189 с.
466. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. Київ : Форум, 2002. Т. 2 : Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. 333 с.
467. Максимов Е. Особые благотворительные ведомства и учреждения. *Антология социальной работы* : в 5 т. Москва : Сварогъ: НВФСПТ, 1994. Т. 1 : История социальной помощи в России / сос. М. В. Фирсов. С. 79–89.
468. Малицька К. В ювілейне свято Української Захоронки. *В 25 роковини Української Захоронки*. Львів : Українська захоронка, 1937. С. 4–14.
469. Малишев О. О. Міські сирітські суди в Україні: історико-правове дослідження / відп. ред. І. Б. Усенко ; НАН України ; Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького. Київ : ВГЛ «Обрії», 2013. 352 с.

470. Малишко І. В. Історичні передумови розвитку форм влаштування безпритульних та бездоглядних дітей. *Молодий вчений*. 2017. № 12.1 (52.1). С. 100–103.
471. Малкіна-Пих І. Психологическая помощь близким. Санкт-Петербург : ЛитРес, 2009. 240 с.
472. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. Санкт-Петербург : Речь, 2001. 220 с.
473. Мамонтов Я. А. Право держави і право дитини. *Соціальне виховання*. 1922. № 1. С. 34–42.
474. Мануйлов Ю. С. Воспитание средой : сб. статей разных лет. Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2003. 119 с.
475. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учеб. пособ. для студентов вузов. Москва : Гардарики, 2008. 269 с.
476. Мартовицька Н. В. Розвиток та перспективи вдосконалення системи інституційних закладів Великої Британії для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. Луганськ, 2011. № 20 (231). С. 18–27.
477. Масленникова В. Ш. Теоретические аспекты подготовки социального педагога в системе среднего специального образования. Казань : Изд-во КГУ, 1995. 94 с.
478. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. Санкт-Петербург : Евразия, 1997. 430 с.
479. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. Санкт-Петербург : Евразия, 2001. 478 с.
480. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. Москва : Смысл, 1999.
481. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / пер. с англ., предис. Г. А. Балла. Киев – Донецк, 1994. 52 с.
482. Маслоу А. Самоактуализация. *Психология личности* : тексты. Москва, 1982. С. 108–117.

483. Матерн Э. Общество покровительства детям в Париже. *Детская помощь*. 1885. № 17. С. 831–834.
484. Меновщиков В. Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. Москва, 2002. 528 с.
485. Методичний вісник: портфоліо як засіб самоорганізації та саморозвитку особистості / упоряд. Л. Скальська, О. Нижник, А. Дутчак. Івано-Франківськ, 2009. Вип. 4. С. 36.
486. Методичні рекомендації щодо організації виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах у 2001–2002 навч. році. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. Київ, 2001. № 22. С. 15–26.
487. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило, Л. Ц. Ваховський та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
488. Митрополит Андрей Шептицький в Америці. *Metropolita Szeptycki. Pl*. URL: <http://metropolitaszepetycki.pl/pl/artykuy/artykuy-w-jezyku-ukrainskim/442/444.html> (дата звернення 01.10.2018).
489. Митрополит Андрей Шептицький: життя і діяльність. Документи і матеріали. 1899–1944. Львів : Місіонер, 1998. Т. II : Церква і суспільне питання. Кн. 2 : Листування / за ред. А. Кравчука. 1090 с.
490. Михайлов А. Наши дети : очерки. Изд. 2-е. Санкт-Петербург : Тип. С. Добродеева, 1883. 444 с.
491. Мицишин І. Я. Моральне виховання української молоді в процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості (Галичина кінець XIX – 30-і роки XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 1999. 20 с.
492. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи : монографія. Запоріжжя, 1999. 247 с.

493. Мозговой В. Г. Общественная и частная благотворительность в Киевской губернии: (благотворительные учреждения, богадельни и больницы). Киев : В тип. губ. правл., 1885. 91 с.

494. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 4-те вид., допов. Київ, 2003. 615 с.

495. Моложавый С. С. Учет среды и работа детских учреждений. *Программа изучения ребенка и детского коллектива в ее практическом применении*. Москва, 1925. 74 с.

496. Моніторингове дослідження функціонування системи інтернатних закладів та закладів соціального захисту дітей (закладів інституціонального догляду). URL: http://www.president.gov.ua/storage/j-files-storage/00/19/29/17d0ed24dde1279b11273ebe4f05d0ed_1455184778.pdf (дата звернення 14.05.2019).

497. Монтессори М. Дети – другие : пер. с нем. Москва : Карапуз, 2004. 335 с. (Педагогика детства).

498. Мордань О. Державна політика щодо соціального захисту дітей, які залишились без батьківського піклування : дис. ... канд. наук з держ. упр. 25.00.02 / Національна академія державного управління при Президентові України. Київ, 2015. 234 с.

499. Мордань О. Міжнародна практика реформування державної системи опіки: досвід для України. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2012/2012_02\(13\)/12mooodu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2012/2012_02(13)/12mooodu.pdf) (дата звернення 10.10.2019).

500. Морева О. В. Теоретические основы педагогического проектирования : монография / отв. ред. К. Н. Верховцев ; ТВВИКУ МО РФ. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2006. 270 с.

501. Морозов В. В. Проблемы сиротства в зеркале педагогики бытия. *Социальная педагогика : науч.-практ. журн. для соц. работников и педагогов*. 2013. № 1. С. 18–27.

502. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. «Социальная педагогика». Москва : Академия, 2007. 265 с.

503. Музыченко А. Что такое педагогика и чему она учит : Оттиск из 9-го тома «Народной энциклопедии». Москва, 1912. С. 134–181.

504. Мукан Н. В., Блавт О. З. Розвиток освіти в Україні на початку ХХІ століття: можливості та виклики. *Гірська школа Українських Карпат*. 2019. № 21. С. 44–49.

505. Мукомел С. А. Формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховуючого середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.

506. Мухина В. С. Возрастная психология: отрочество : учеб. для вузов по пед. спец. 7-е изд., стереотип. Москва : Академия, 2002. 456 с.

507. Мухина В. С. Особенности развития личности детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях: воспитание и развитие детей в детском доме. Москва : Педагогика, 1996. 180 с.

508. Навички кризового консультування та розвиток психосоціальної стійкості до стресу у дітей : програма освітньої діяльності та спецкурс курсів підвищення фахової кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів / за ред. В. Г. Панка. Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015.

509. Нагаева Т. Н. Педагогические условия формирования социально-психологической готовности к школе воспитанников интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / ГОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского». Чита, 2007. 212 с.

510. Нагачевська З. І. Становлення і розвиток українського суспільного дошкільного виховання в Східній Галичині (1869–1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Київ, 1995. 204 с.

511. Наказний М. Структура цілісного особистісно зорієнтованого навчально-виховного процесу в навчальному закладі. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 4. С. 40–47.

512. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття) : навч.-метод. посіб. / авт. кол. : О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н.С. Побірченко та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила ; АПН України, Ін-т педагогіки, ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ : ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2010. 444 с.

513. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 : навч. посіб. / О. В. Сухомлинська та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Заповіт, 1996. 304 с.

514. Натанзон Э. Ш. Приемы педагогического воздействия. Москва, 1972. 216 с.

515. Натанзон Э. Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив : пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1984. 96 с.

516. Наторп П. Развитие народа и развитие личности : пер с нем. Санкт-Петербург : Школа и жизнь, 1914. 144 с.

517. Наторп П. Социальная педагогика. Санкт-Петербург, 1911. 360 с.

518. Наточій А. М. Виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах України: теорія і практика : монографія / Ін-т пробл. виховання Нац. акад. пед. наук України. Миколаїв : Іліон, 2012. 459 с.

519. Наумчик В. Н., Паздников М. В. Социальная педагогика: проблема «трудных» детей. Теория. Практика. Эксперимент. Минск : Адукация, 2005. 400 с.

520. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті : проект. Київ : «Шкільний світ», 2001. 25 с.
URL: <https://osvita.ua/legislation/other/2827/> (дата звернення 10.02.2018).

521. Національна програма «Діти України» : затв. Указом Президента України від 18.01.1996 р. № 63/96.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/63/96#Text> (дата звернення 12.11.2019).

522. Національна стратегія профілактики соціального сирітства на період до 2020 року : затверджено Указом Президента України від 22 жовтня 2012 року № 609/2012. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/609/2012> (дата звернення 22.01.2019).

523. Невмержицька О. Аксіологічні виміри вітчизняного освітнього простору: історичний аспект : монографія. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2013. 490 с.

524. Невмержицька О. Виховний ідеал: еволюція та сучасне трактування. *Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка»*. 2015. Вип. 31. С. 219–230.

525. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ : Наук. думка, 2003. 852 с.

526. Нечаева А. М. Охрана детей-сирот в России (История и современность). Москва : Дом, 1994. 176 с. (Проблемы детства: наука и практика).

527. Нечай С. П. Адаптация детей-сирот младшего дошкольного возраста к условиям детского дома средствами музыкально-театрализованной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ин-т проблем воспитания АПН Украины. Киев, 2001. 193 с.

528. Николис Г., Пригожин И. Познание сложного. Введение. Москва, 1990. 344 с.

529. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.

530. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. : 200000 сл. / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Аконіт, 2007. Т. 1.

531. Новиков С. Г. Отечественный воспитательный проект 20–30-х годов XX века: ретроспективный анализ. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 3. С. 149–155.

532. Новикова Л. И., Соколовский М. В. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика). *Общественные науки и современность*. 1998. № 1. С. 132–143.

533. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком : рук. для родителей : пер. с англ. Москва : Теревинф, 2004. 236 с.

534. О современном положении дела призрения бесприютных и покинутых детей в России. *Трудовая помощь*. 1913. № 7. С. 147–149. Подпись : Д-о.

535. Об утверждении Типового положения о детском доме : Приказ Министерства просвещения СССР от 12.10.78 № 144. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1979. № 10. С. 5–20.

536. Об учреждении Совета защиты детей : декрет СНК Украины от 14 марта 1919 г. *Собрание узаконений и постановлений рабоче-крестьянского правительства УССР*. 1919. № 27. Ст. 290.

537. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Москва : Тривола, 1995. 167 с.

538. Овсяннікова Я. О. Психологічна допомога дітям, які пережили психічну травму внаслідок надзвичайної ситуації. *Право і Безпека*. 2012. № 1. С. 317–321.

539. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва : ТЦ «Сфера», 2005. 480 с.

540. Овчинникова М. В. Сучасні освітні парадигми: основні визначення. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія / РВНЗ «Крим. гуманіт. ун-т»*. Ялта : РВВ КГУ, 2010. Вип. 25. С. 157–164.

541. Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу : курс читань в Українським Народнім Університеті. Київ : Вид-во Книгарні Є. Череповського, 1918. 271 с.

542. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособие для студентов. Москва : Академия, 2007. 253 с.

543. Олянич Л. В. Створення та діяльність Всеукраїнського товариства «Друзі дітей» (1924–1936 рр.): організаційний статус, структура та функції :

автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. Харків, 2008. 16 с.

544. Олянич Л. В. Суспільно-організаційна діяльність соціально-реабілітаційних установ для безпритульних дітей в УРСР у 1920-х рр. *Збірник наукових праць. Серія «Історія та географія»* / Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2014. Вип. 50. С. 80–83.

545. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія. Львів : Норма, 2014. 356 с.

546. Опанасюк Г. О. Виховання гуманної особистості школяра в педагогічній спадщині Івана Огієнка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1996. 24 с.

547. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою : монографія / Т. К. Завгородня, Н. В. Лисенко, Д.-К. Мажец та ін. ; заг. ред. Б. М. Ступарика. Івано-Франківськ – Ужгород : Мистецька лінія, 2002. 152 с.

548. Оржеховська В. М., Виноградова-Бондаренко В. Є. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки : навч. посіб. Київ : Логос, 2004. 178 с.

549. Орлова Н. В. Формування духовних цінностей дітей і молоді в творчій спадщині О. А. Захаренка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 24 с.

550. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю. В. Ковбасюка. Київ : Основа, 2014. 496 с.

551. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. Київ : Шкільний світ, 2003. 400 с.

552. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / за ред. О. Пехоти. Київ : «А.С.К.», 2002. 254 с.

553. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособ. Москва : Сфера, 2002. 510 с.

554. Осипова И. И. Социальное сиротство: теоретический анализ и практика преодоления. Н. Новгород : НИСОЦ, 2009. 208 с.

555. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. Москва, 1980. 271 с.

556. Основы социальной педагогики : учеб. для суд. висш. пед. учеб. заведений / В. И. Занвязинский, М. П. Зайцев, Г. Н. Кудашов. 2-е изд., переробл. Москва : Педобщество России, 2002. 416 с.

557. Основні документи про школу / упор. Є. О. Березняк. Київ : Радянська школа, 1973. 352 с.

558. Особливості позаурочної виховної діяльності в школах-інтернатах для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без опіки батьків : метод. рек. / уклад. Б. С. Кобзар, В. П. Вугрич, А. М. Балуба, Л. С. Дробот. Київ : [Б. в.], 1995. 92 с.

559. Останинъ Н. Факторы дѣтскаго счастья : педагогическіе очерки. Одесса : Тип. Акціонернаго Южно-Русскаго Печатнаго Дѣла, 1901. 248 с.

560. Осьмак Л. П. Порівняльний аналіз розвитку потреби самоствердження у підлітків в умовах родини і школи-інтернату. *Психологія* : Респ. наук.-метод. зб. Київ : Рад. шк., 1990. Вип. 34. С. 15–19.

561. Отич О. М. Ідеї кордоцентризму В. О. Сухомлинського у контексті національної безпеки в освітній сфері. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 172. С. 57–62.

562. Отчёт о деятельности правления Общества попечения о бедных и бесприютных еврейских детях г. Одессы в 1901 году. Год третий. Одесса : Тип. Исаковича и Бейленсона, 1902. 65 с.

563. Очерки о развитии детей, оставшихся без родительского попечения / И. В. Дубровина, З. А. Минкова, М. К. Бардышевская и др. ; под ред. М. Н. Лазутовой. Москва : ТОО «СИМС», 1995. 246 с.

564. Ошанин М. А. О призрении покинутых детей. Ярославль : Типо-литогр. губ. зем. управы, 1912. 283 с.

565. Павлик Н. П. Особливості соціалізації вихованців закладів державного влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. *Збірник*

наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2009. Вип. 11. С. 67–71.

566. Пантюк М. П. Особливості соціального виховання дітей та підготовки до нього вчителів (початок XX століття). *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського* : зб. наук. пр. Одеса, 2008. № 10–11. С. 94–100.

567. Пантюк М. П. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи: історико-педагогічний аспект : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2010. 398 с.

568. Парамонова А. А. Открытие детства в России: развитие научного знания о ребенке в истории отечественной психологии конца XIX – начала XX вв. Ижевск : ERGO, 2010. 172 с.

569. Паращевіна О. С. Роль системи народної освіти у подоланні дитячої безпритульності в 20-х – першій половині 30-х рр. XX століття в Україні : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Дніпропетровськ, 2005. 19 с.

570. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

571. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 504 с.

572. Первый Детский Городок имени Коминтерна. В очерках и монографиях / под общ. ред. В. П. Потемкина. Одесса, 1922. 219 с.

573. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посіб. / заг. ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Гопак, 2000. 560 с.

574. Петрова Т. М. Гуманізація навчально-виховного процесу у «реформаторській» педагогіці кінця XIX – початку XX століття : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2000. 17 с.

575. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 416 с.

576. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности : монография. Ростов-на-Дону : Изд-во Феникс, 1996. 512 с.

577. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 3. С. 100–109.

578. Пехова Л. С. Формирование профессиональной готовности социальных педагогов к взаимодействию с подростками : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Калининград, 1998. 209 с.

579. Пехота О. М., Будаков В. Д., Старева А. М., Нор К. Ф., Шуляр В. І., Михайличка І. М., Манькусь І. В. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : Видавництво А.С.К., 2003. 240 с.

580. Пеша І. В. Соціальне становлення дітей сиріт в дитячих будинках сімейного типу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2000. 20 с.

581. Пеша І. В. Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (проблеми реформування). Київ : Логос, 2000. 87 с.

582. Пеша І. В. Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. № 11 (2). С. 193–199.

583. Пеша І. В., Комарова Н. М. Інформованість громадян України щодо причин та наслідків соціального сирітства. *Український соціум*. 2004. № 2 (4). С. 40–51.

584. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. Київ : Слово, 2004. 616 с.

585. Платон. Государство. *Хрестоматия по истории педагогики* : в 4 т. / под общей ред. С. А. Каменева. Москва : Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. Т. 1 : Античный мир. Средние века. Начало нового времени / сост. Й. Ф. Сладковский.

586. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : «Наука», 1986. 255 с.

587. Платонова О. Г. Готовність до впровадження виховних технологій у роботі працівників соціальної сфери. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 150. С. 112–115. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/845/1> (дата звернення 09.09.2018).

588. Платонова О. Г. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до застосування особистісно орієнтованих виховних технологій в спеціальних установах для дітей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2010.

589. Плугатор І. Б. Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945–1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Прикарпат. нац. ун-т імені В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.

590. Повоєнна Україна: нариси соціальної історії (друга половина 1940-х – середина 1950-х рр.) : у 2-х кн., 3-х ч. / відп. ред. В. М. Даниленко. Київ : Інститут історії України НАН України, 2010. Кн. 1, ч. 1–2. 351 с.

591. Погребенник Ф. Кузеля Зенон. *Українська літературна енциклопедія* : в 5 т. Київ, 1995. Т. 3. С. 86.

592. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : в 2 кн. Москва : ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. 576 с.

593. Подласый И. П. Педагогика : новый курс : в 2 кн. Москва, 1999. Кн. 2. 256 с.

594. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование. Запорожье, 2000. 249 с.

595. Подоба Ф. К вопросу об учреждениях для призрения и воспитания детей. *Трудовая помощь*. 1898. № 9. С. 278–291.

596. Покась В. П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 208 с.

597. Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування : наказ Міністерства освіти і науки України, Міністерства України у справах сім'ї, дітей та молоді від

21 вересня 2004 р. № 747/460. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1278-04#Text> (дата звернення 12.11.2019).

598. Положення про досвідні станції Головносоцвиху при Наркомпросі УСРР на плани і місячні звіти про роботу відділів Головносоцвиху. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 2. Спр. 1599. 124 арк.

599. Положення про первісні установи СПОНу : Циркуляр НКО УСРР від 29.11.26 р. *Бюлетень Народного комісаріату освіти*. 1926. № 17 (35). С. 11–16.

600. Полочек В. А. «Акме», профессионализм и социальная адаптация человека: периодизация развития и типологии социальной активности человека. URL: <http://akme31.narod.ru/25.html> (дата звернення 05.04.2018).

601. Поляков М. Підготовка фахівців для системи соціального захисту в Дніпропетровському державному університеті. *Шлях освіти*. 2000. № 4. С. 30–32.

602. Полянничко А. О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в мовах загальноосвітньої школи-інтернату : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Суми, 2011. 264 с.

603. Поніманська Т. І. Виховання як чинник соціалізації особистості дитини в гуманістичній педагогіці і психології. *Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти* : матеріали III Харківських Міжнародних психологічних читань. Харків, 1999. Ч. 3. С. 133–136.

604. Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи / заг. ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. Ужгород : УжНУ, Вид-во «Мистецька лінія», 2001. 152 с.

605. Попов О. Декларація Нарком освіти УСРР про соціальне виховання дітей. *Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.)* : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. Київ : Наук. світ, 2003. 418 с. с. 237–240.

606. Попова Л. Д. Науково-виховна діяльність А. С. Макаренка на Харківщині. *Харків – моя мала Батьківщина* / за ред. І. Ф. Прокопенка. Харків : ОВС, 2003. С. 178–184.
607. Попова М. П. Теория и методика воспитания : учебно-метод. пособ. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. 60 с.
608. Порадник по соціальному вихованню дітей. Харків : Всеукраїнське Державне видавництво, 1921–1928. Вип. 1–8.
609. Постанова Центрального Комітету ВКП (б) «Про педологічні викривлення в системі наркомосів». *Збірник Наказів Народного Комісаріату освіти*. 1936. № 18. С. 4–6.
610. Постинтернатная адаптация детей-сирот : колл. моногр. / под науч. ред. Л. М. Шипициной и И. Г. Абрамовой. Санкт-Петербург : Институт специальной педагогики и психологии, 2001. 96 с.
611. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 448 с.
612. Прасол Д. В. Використання алгоритм-схеми у підготовці психологів та соціальних працівників до роботи з дитиною молодшого шкільного віку в ситуації переживання нею смерті одного з батьків. *Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни* / заг. ред. І. Манохи, Г. Собчук. Варшава – Київ : ПАН – Гнозис, 2018. Т. III. С. 407–4018.
613. Приходько В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Запорізький державний університет. Запоріжжя, 2004. 279 с.
614. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). Москва : Педагогика, 1990. 160 с.
615. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 400 с.
616. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей. *Рабочая книга школьного психолога*. Москва : Просвещение, 1991. 374 с.

617. Про введення в дію типового положення про загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1978. № 19. С. 6–25.

618. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Закон України від 13.01.2005 р. № 2342-IV (із змінами). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2342-15> (дата звернення 01.12.2018).

619. Про загальну середню освіту : Закон України від 13 травня 1999 р. № 651-XIV. *Верховна Рада України* : офіц. видання. Київ : Парлам. вид-во, 1999. 95 с.

620. Про затвердження Заходів щодо поліпшення становища дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків : Указ Президента України від 17 жовтня 1997 року № 1153/97. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1153/97> (дата звернення 06.11.2018).

621. Про затвердження Положення про загальноосвітній навчальний заклад : Постанова Кабінету Міністрів України від 14 червня 2000 р. № 964. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/964-2000-%D0%BF> (дата звернення 14.04.2017).

622. Про затвердження положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків : Наказ Міністерства освіти України від 01.09.93 р. № 137. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. Київ, 1994. № 1. 30 с.

623. Про затвердження Правил опіки та піклування : Наказ Державного комітету України у справах сім'ї та молоді, Міністерства освіти України, Міністерства охорони здоров'я України, Міністерства праці та соціальної політики України від 17 червня 1999 р. № 387/3680. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0387-99> (дата звернення 12.11.2019).

624. Про заходи по поліпшенню виховання, навчання і матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, у будинках дитини, дитячих будинках та школах-інтернатах : Постанова ЦК

Компартії України і Ради Міністрів УРСР від 15 лютого 1985 р. № 67. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP850067.html (дата звернення 10.12.2017).

625. Про Концепцію середньої загальноосвітньої школи України. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. Київ, 1992. № 4. С. 3–28.

626. Про мову навчання в установах соцвиху. *Бюлетень народного комісаріату освіти*. 1927. № 23. С. 13–14.

627. Про Національну програму «Діти України» : Указ Президента України від 18.01.1996 р. № 63/96. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/63/96/page> (дата звернення: 11.03.2018).

628. Про Національну стратегію реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 526-р. *Урядовий портал*: єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npras/250190226> (дата звернення 19.11.2019).

629. Про підсумки Всесоюзного огляду дитячих будинків і загальноосвітніх шкіл-інтернатів по дальшому поліпшенню умов життя вихованців, стан навчально-виховної роботи : Постанова колегії Міністерства освіти УРСР № 12/144. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти УРСР*. Київ, 1985. № 8. С. 18–22.

630. Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального забезпечення дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування : Наказ Міністерства освіти України від 05.05.94 р. № 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/226-94-%D0%BF#Text> (дата звернення 12.08.2019).

631. Про створення Ради захисту дітей : Постанова РНК УСРР від 29 червня 1920 р. *ЗЗ України*. 1920. № 18. Ст. 341.

632. Про схвалення Концепції Державної програми реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування : Постанова Кабінету Міністрів від 11 травня 2006 р. № 263.

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/263-2006-%D1%80#Text> (дата звернення 02.07.2018).

633. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.). *Інформаційний збірник Міністерства народної освіти Української РСР*. Київ, 1991. № 15. С. 4–15.

634. Проекти про організацію закладів опіки над дітьми і молоддю. *ЦДІА України* (Центр. держ. істор. архів України, м. Львів). Ф. 567. Оп. 1. Спр. 36. 24 арк.

635. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів : навч. посіб. Харків : Колегіум, 2008. 344 с.

636. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

637. Прохоренко Н. Є. Виховний простір як чинник впливу на розвиток молоді. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді* : матеріали Всеукр. наук.-прак. конф., Харків, 19–20 березня 2009 р. Харків : ХНАМГ, 2009. 175 с. С. 111–112. URL: <http://eprints.kname.edu.ua/31416/> (дата звернення 12.11.2019).

638. Прудченко І. І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907–1920 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2005. 246 с.

639. ПСЗРИ. Собр. (Полное собрание законов Российской Империи). 1881–1913. Т. 25. Ч. 2. № 26435.

640. ПСЗРИ. Собр. (Полное собрание законов Российской Империи). 1881–1913. Т. 26. Ч. 1. № 27479.

641. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. М. Лисина, І. Дубровина, А. Ружская, Н. Авдеева, Н. Толстих, Т. Юферева та ін. ; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1990. 264 с.

642. Психология : словарь / под общей ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд. Москва : Политиздат, 1990. 194 с.

643. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
644. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Нессен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін. Київ, 1996. 792 с.
645. Пшоловский Т. Принципы совершенной деятельности. (Введение в праксеологию). Киев : Институт праксеологии, 1993. 271 с.
646. Раєвська Я. М. Феномен соціального сирітства як наукова проблема. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2015. Вип. 25. С. 145–155. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprk_sp_2015_25_18 (дата звернення 10.10.2017).
647. Разіна Н. О. Акмеологічний підхід до розвитку професіоналізму сучасного педагога в інноваційному освітньому середовищі середньої школи. *Вісник наукової школи педагогів «АКМЕ»*. 2009. Вип. 3. С. 124–134.
648. Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця XIX – першої половини XX століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2004. 41 с.
649. Рахматшаева В. М. Грамматика общения. Москва : Из-во «Семья и школа», 1995. 189 с.
650. Реалізація права дитини на сімейне виховання: досвід, проблеми, перспективи : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. / упоряд. : О. С. Шипіленко, А. В. Гулевська-Черниш. Київ : Наук. світ, 2006. 159 с.
651. Репина Н. И. Генезис идей сотрудничества в истории отечественной педагогики середины XIX – начала XX века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2004. 178 с.
652. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді.

Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. Київ – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. С. 80–90.

653. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 44 с.

654. Рідкодубська А. А. Альтруїзм як категорія педагогіки. *Педагогічний дискус* : зб. наук. пр. / гол. ред. М. Шоробура. Хмельницький : ХГПА, 2014. Вип. 17. С. 315–320.

655. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти. *Філософія освіти*. 2006. № 1 (3). С. 35–42.

656. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: становление человека : пер. с англ. / под общ. ред. и предисл. Е. И. Исепиной. Москва : Прогресс: Универс, 1994. 480 с.

657. Роджерс К. Несколько важных открытий / пер. Г. П. Гавриловой. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 1990. № 2. С. 58–65.

658. Роменець В. А. Вчинок і повстання канонічної психології. *Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії* / за заг. ред. В. О. Татенко. Київ : Либідь, 2006. С. 11–36.

659. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. Київ : Либідь, 1998. 894 с.

660. Рощина Л. Меценатська діяльність митрополита Андрея Шептицького. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2008. № 1. С. 178–180.

661. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.

662. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Педагогика, 1985. 147 с.

663. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 342 с.

664. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.

665. Рудий Н. Я. Інститут опіки і піклування в Україні: історико-правове дослідження : монографія. Львів, 2012. 216 с.
666. Руководство по социальному воспитанию. Изд. 4-е, перераб. Харьков : Гос. изд-во Укр., 1925. 319 с.
667. Рупташ О. В. Парадигмальний підхід у гуманітарних науках. *Нова парадигма*. 2014. Вип. 122. С. 20–32.
668. Русова С. Ідейні підвалини школи. *Світло*. 1913. № 8. С. 32–34.
669. Рыжко В. А. Концепция как форма научного знания : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 09.00.01 / Академия Наук УССР, Институт философии. Киев, 1989. 32 с.
670. Рябкина Л. М. Історико-педагогічний аналіз системи опіки над знедоленими дітьми на початку ХХ століття. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 274–275.
671. Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції. Київ : Держ. вид-во України, 1927. 126 с.
672. Ряппо Я. П. Основні положення освітньої системи УСРР. Протоколи центрального методологічного комітету Наркомпрому УСРР № 1–10 та матеріали до них. *ЦДАВО України* (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 3. Спр. 467. Арк. 82–93.
673. Савотина Н. А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике. *Педагогика*. 2012. № 10. С. 3–11.
674. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посіб. для вчителів і методистів початкового навчання. 2-ге вид., доповн., переробл. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.
675. Савченко С. В. Педагогика социализации как новая отрасль педагогического знания: опыт предварительного анализа. *Вісник Луганського державного педагогічного ун-ту ім. Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2004. № 1. С. 233–238.

676. Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 252 с.
677. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности. Одесса : Хорс, 1995. 334 с.
678. Сафонов В. С. О психологии доверительного общения. *Проблема общения в психологии* / под ред. Б. Ф. Ломова. Москва : Наука, 1981. С. 264–272.
679. Сейко Н. А. Благодійність. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 62–63.
680. Сейко Н. А. Дослідження історії доброчинності в сфері освіти України: методологічні підходи до проблеми. *Освіта Донбасу*. 2010. № 4–5. С. 111–117. URL: http://eprints.zu.edu.ua/5415/1/сейко_Н.А_стаття.pdf (дата звернення 09.11.2017).
681. Селиванова Н. Л. Воспитательная среда как объект педагогического исследования. Калуга : Институт повышения квалификации учителей, 2000. 248 с.
682. Селигмен А. Проблема доверия / пер. с англ. И. И. Мюрберг, Л. В. Соболевой. Москва : Идея-Пресс, 2002. 256 с.
683. Селихановичъ А. Очеркъ общей педагогики для семьи, школы и самовоспитанія. Київ : Тип. С. В. Кульженко, 1913. 194 с. (III).
684. Сельченко К. В. Психология смерти и умирания. Минск : Харвест, 1998. 656 с.
685. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / Одес. нац. юрид. акад. Одеса : Юрид. л-ра, 2009. 504 с.
686. Семенова А. В. Теоретичні та методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2009. 42 с.
687. Семиченко В. А., Заслуженюк В. С. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування. Київ : Веселка, 1998. 210 с.

688. Сидоренко В. В. Розвиток інформаційно-цифрової компетентності педагога нової української школи за двохетапною дистанційно-очною формою навчання. *Відкрита освіта та дистанційне навчання: від теорії до практики* : зб. матер. II Всеукр. електрон. наук.-практ. конф., 30 листопада 2017 р. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/132488140.pdf> (дата звернення 01.03.2018).

689. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. Киев : Лито-типография Т-ва И.Н. Кушнерев и К., 1909. 112 с.

690. Сисоєва О. А., Гринчишина К. А. Формування цифрової інформаційної компетентності у майбутніх вчителів технологій засобами мультимедіа. *Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти* : зб. наук. пр. Вінниця, 2010. Вип. 7. С. 356–358.

691. Система социально-психологического сопровождения детей-сирот в интернатном учреждении : метод. пособ. / под ред. Н. М. Иовчук. Москва : Издат. центр «Реалтэк», 2003. 211 с.

692. Сімейно орієнтована соціальна робота: практичні аспекти / за заг. ред. В. О. Кузьмінського, С. С. Лукашова. Київ : Молодь, 2010. 128 с.

693. Сірополко С. О. Дальтон-план в шкільному вихованню та навчанню. Львів : Видавництво взаємної помочі українського вчителства, 1928. 35 с.

694. Скільський Д. Історія зарубіжної педагогіки : посіб. Київ : Смолоскип, 2011. 376 с.

695. Сковорода Г. Благодарний Еродій. Київ : Наукова думка, 1983. 540 с.

696. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2-х т. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 1. 532 с. ; Т. 2. 576 с.

697. Скорич Л. П. Суб'єктність в освітньому процесі. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2011. Вип. 11. С. 836–850.

698. Скотна Н. В. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.

699. Скотна Н. В., Коновальчук В. І. Кордомедійність як основа освітньої взаємодії. *VERSUS*. 2017. Т. 2, № 10. С. 9–16.
700. Скотний В. Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному. Дрогобич : Вимір, 2004. 348 с.
701. Скотний В. Г. Філософія: історичний і систематичний курс. Київ : Знання України, 2005. 576 с.
702. Слепухов М. Закони, закономірності, принципи та правила в педагогіці. *Рідна школа*. 2002. січень. С. 10–13.
703. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург : Изд. отд. Екатеринбург. епархии, 2010. 261 с.
704. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека : колл. моногр. Москва : «Школа-Пресс», 1995. 384 с.
705. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. Мардахаев. Москва : Издат. центр «Академия», 2002. 368 с.
706. Словник із соціальної педагогіки / авт.-уклад. : Т. О. Логвиненко, Н. В. Гордієнко. Дрогобич : Посвіт, 2007. 160 с. (Серія «Б-ка соціального педагога» ; вип. 7).
707. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / уклад. В. М. Оржеховська ; АПН України ; Ін-т проблем виховання. Тернопіль : Терно-граф, 2007. 200 с.
708. Словник слів іншомовного походження / укл. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 683 с.
709. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / уклад. О. Безпалько та ін. ; за заг. ред. А. Капської, І. Пінчук ; Укр. держ. центр соц. служб для молоді України. Київ : Б. в., 2000. 260 с.
710. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Санкт-Петербург. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 1992. 16 с.

711. Слюсаренко В. Г. Соціально-педагогічні функції і перспективи розвитку установ інтернатного і напівінтернатного типу в Україні. Київ : [Б. в.], 1996. 412 с.

712. Слюсаренко Н. В. Теорія і практика трудової підготовки дівчат у школах України (кінець XIX–XX століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ін-т педагогіки, АПН України. Київ, 2010. 40 с.

713. Слюсаренко, Н. В. Українізація шкіл України в 20-30-х роках XX століття / В. В. Кузьменко, Н. В. Слюсаренко // Педагогічний альманах : зб. наук. праць / редкол. : В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2019. - Вип. 44. - С. 241-248.

714. Смирнова Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент. *Вопросы психологии*. 1995. № 3. С. 139–151.

715. Смирнова М. Благотворительная помощь детям в Англии (по Лаллеману). *Детская помощь*. 1887. № 14. С. 448–452.

716. Смирнова Т. «Отправляют детей физически здоровых, умственно развитых и морально безупречных...». Эвакуация голодающих детей Советской России за границу, 1921 год. *Советская социальная политика 1920–1930-х годов: идеология и повседневность*. Москва : ООО «Вариант», ЦСПГИ, 2007. С. 349–391.

717. Соболев А. Я. С. Т. Шацкий о роли взаимодействия школы и окружающей среды в воспитании детей. *Школа, семья, общественность*. Ташкент, 1977. С. 3–11.

718. Сокол М. О. Система педагогічних понять: закономірності розвитку : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. Ч. 1. 462 с.

719. Соколянський І. Дитрух – школа – учитель. *Радянська освіта*. 1925. № 5. С. 15–21.

720. Солодчук А. В. Соціальне виховання дітей, позбавлених батьківського піклування, в США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2015. 22 с.

721. Сопівник В. Формування сімейних цінностей та батьківської відповідальності – основа первинної профілактики соціального сирітства.

Соціальна профілактика сирітства : матеріали наук.-прак. семінару (м. Київ, 20 березня 2018 р.). Київ, 2018. 95 с. С. 7–9.

722. Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології. Харків : Ранок, 2002. 128 с.

723. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2016. 534 с.

724. Социальная психология : учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений / А. Н. Сухов, А. А. Бодалев, В. Н. Казанцев и др. Москва : Издат. центр «Академия», 2001. 600 с.

725. Социальная работа за рубежом : учеб. пособ. / сост. Е. С. Новак, Е. Г. Лозовская, М. А. Кузнецова ; под общ. ред. Е. С. Новак. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2001. 172 с.

726. Социологический словарь / Н. Лбер-Кромби, С. Хилл, Б. С. Тернер. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1997. 389 с.

727. Социология : словарь-справочник : в 2 т. Москва : Наука, 1990. Т. 2. 231 с.

728. Соціалізація і соціальне виховання : навч. посіб. / А. В. Іванченко, А. А. Сбруєва, О. М. Дікова-Фаворська. Житомир : Полісся, 2006. 216 с.

729. Соціальна адаптація осіб, звільнених від покарання: проблеми та шляхи їх вирішення / за заг. ред. О. В. Беца. Київ : Сфера, 2003. 114 с.

730. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. І. Д. Зверєвої. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

731. Соціальна педагогіка : навч.-метод. комплекс / А. Й. Капська, М. М. Барахтян, О. В. Безпалько ; за ред. А. Й. Капської. Київ : НПУ, 2005. 302 с.

732. Соціальна педагогіка : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / М. Б. Євтух, О. П. Сердюк. Київ : МАУП, 2002. 229 с.

733. Соціальна педагогіка : підруч. / за ред. проф. А. Й. Капської. 4-е вид. випр. та доп. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 488 с.

734. Соціальна педагогіка: завдання для здійснення контролю і оцінки знань студентів / уклад. : С. П. Архипова, Г. Я. Майборода. Черкаси : Вид-во ЧНУ, 2003. 40 с.

735. Соціальна робота / В. П. Андрущенко, В. П. Бех, М. П. Лукашевич та ін. Київ : УДЦССМ, 2001. Кн. 3 : Хрестоматія. 396 с.

736. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи управління та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування / автор. кол. Л. С. Волинець, Н. М. Комарова, О. Г. Антонова-Турченко та ін. Київ : ДЦСМ, 1998. 120 с.

737. Соціальні цінності малої групи школярів : монографія / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Київ : Пед. думка, 2012. 180 с.

738. Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. Луганськ : Альма-матер, 2005. 552 с.

739. Соціолого-педагогічний словник / уклад. : С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін. ; за ред. В.В. Радула. Київ : ЕксОБ, 2004. 304 с.

740. Специфіка управління позаурочною виховною діяльністю учнів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків : методичні рекомендації / уклад. Б. С. Кобзар, Є. П. Постовойтов, Л. С. Дробот. Київ, 1997. 135 с.

741. Спира Ф. О. 1864–1914: Историческая записка о деятельности общества для призрения младенцев и родильниц за пятидесятилетие его существования / сост. Ф. О. Спира. Одесса : Тип. Хрисогелос, 1915. 14 с.

742. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Київ : Рад. школа, 1985. 312 с.

743. Стойко К. Динаміка проблеми альтруїзму як психолого-педагогічна проблема. *Освітологічний дискурс*. 2018, № 3-4 (22-23). С.56 – 67

744. Стенограма Руспубліканської наради директорів шкіл-інтернатів та завідуючих облівідділами народної освіти УРСР про стан роботи шкіл-інтернатів УРСР та їх найближчі завдання (20 березня – 21 березня 1957 р.). *ЦДАВО України*

(Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 15. Том 2. Спр. 2029. 222 арк.

745. Степаненко М., Бойко А. Педагогічна концепція А. С. Макаренка і сучасність (до 125-ї річниці від дня народження видатного українського педагога). *Рідна школа*. 2013. № 1–2. С. 23–29.

746. Стратегія демографічного розвитку в період до 2015 року : Постанова Кабінету Міністрів України від 24 червня 2006 р. № 879. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/879-2006-%D0%BF> (дата звернення 10.05.2018).

747. Стрюк К. І. Особливості спілкування дітей-сиріт в умовах дитбудинку. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 72–77.

748. Султанова Н. В. Теорія і практика соціального виховання в інтернатних закладах освіти України (1956 – початок ХХІ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2018. 480 с.

749. Султанова Н. В. Управління розвитком інтернатних закладів освіти в Україні. *Теоретико-методологічні основи розвитку освіти та управління навчальними закладами* : матеріали ІІІ Всеукр. (з міжнар. участю) наук.-метод. конф. (м. Херсон, 5 грудня 2017 року) : у 3 ч. / за ред. В. В. Кузьменка, Н. В. Слюсаренко. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. Ч. 3. С. 160–164.

750. Сухомлинский В. А. – Переиздание / сост., авт. вступ. ст. Г. Д. Глейзер. Москва : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. 224 с. (Антология гуманной педагогики).

751. Сухомлинский В. А. Этюды о коммунистическом воспитании. *Народное образование*. 1967. № 2. С. 38–46.

752. Сухомлинська О. В. Вільне виховання. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с. С. 112–113.

753. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики. *Шлях освіти*. 2006. № 1. С. 2–7. URL: <http://www.apsu.org.ua/index2.html> (дата звернення 10.10.2019).
754. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічне дослідження та його «околиці». *Шлях освіти*. 2005. № 4. С. 43–47.
755. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір. *Шлях освіти*. 2007. № 2. С. 42–49.
756. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
757. Сухомлинська О. В. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини ХХ століття. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 6–12.
758. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України*. Харків, 2002. Ч. 1. С. 37–54.
759. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі. *Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем*. Київ, 2003. 67 с. С. 36–46.
760. Сухомлинська О. В. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 2. С. 15–26.
761. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. 718 с.
762. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. 639 с.
763. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський. *Вибрані твори* : в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 4. С. 5–390.
764. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський. *Вибрані твори* : в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 4. С. 391–626.

765. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. *Вибрані твори* : у 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 5–279.
766. Сухомлинський В. О. Слово вчителя в моральному вихованні / В. О. Сухомлинський. *Вибрані твори* : в 5-ти т. Київ : Рад. шк., 1977. Т. 5. С. 321–330.
767. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. *Вибрані твори* : в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 417–654.
768. Сухомлинський В. О. Як любити дітей. *Радянська школа*. 1967. № 7. С. 68–74.
769. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография. Киев, 1996. 404 с.
770. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16, № 3. С. 23–35.
771. Татенко В. О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі : автореф дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Київський університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 1997. 44 с.
772. Твардовський К. Чому знання – це сила? / пер. з пол. І. Карівець. *Sententiae*. 2016. Vol. 35, № 2 (XXXV). С. 133–141. DOI: <https://doi.org/10.22240/sent35.02.133> (дата звернення 02.05.2018).
773. Тезаурус социологии : тематический словарь-справочник / под ред. Ж. Т. Тощенко. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. 489 с.
774. Теория социальной работы : учебник / под ред. Е. И. Холостовой. Москва : Наука, 1998. 348 с.
775. Терещук Г. Листи сиріт до митрополита як штрих з історії Галичини. *Радіо Свобода*. URL: <http://www.radiosvoboda.org/content/article/2221458.html> (дата звернення 10.12.2018).
776. Термен С. Э. Призрение несчастнорождённых в России. Санкт-Петербург : Типография Ю. Мансфельд, 1912. 245 с.
777. Терновець О. М. Сирітство як соціальна проблема. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 1. С. 4–10.

778. Терновець О. М. Соціальне сирітство як предмет міждисциплінарного дослідження. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. Ч. I, № 5 (240). С. 54–55. URL: <http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/visnyk/2012/> (дата звернення 05.11.2018).

779. Технологія соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / А. Й. Капська, М. М. Берахтян, О. В. Безпалко та ін. Київ, 2000. 372 с.

780. Тимошук Н. С. Соціально-педагогічні умови особистісно орієнтованого виховання старшокласників у процесі позакласної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ін-т пробл. виховання АПН України. Рівне, 2005. 20 с.

781. Тлумачний словник української мови : понад 12500 статей (близько 40000 слів) / за ред. д-ра філолог. наук, проф. В. С. Калашника. 2-ге вид., випр. і доп. Харків : Прапор, 2006. 992 с.

782. Товканець Г. В. Університетська освіта : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2011. 182 с.

783. Торгівля людьми – сучасне рабство. URL: <https://www.unian.ua>.

784. Третье всеукраинское совещание по просвещению (15–27 июня 1921). Харьков, 1921. 54 с.

785. Тріпутіна Н. П. Дитяча безпритульність та боротьба з нею у житті українського суспільства 20-х рр. XX ст. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Сер. : Історія*. 2011. № 982, Вип. 44. С. 161–174.

786. Тріпутіна Н. П. Дитячий будинок: від ідеї до її втілення (20-ті роки XX століття). *Історична пам'ять*. 2011. № 1. С. 53–64.

787. Трудовая помощь. 1901. № 1. С. 481.

788. Трудовая помощь. 1906. № 7. С. 328.

789. Трудовая помощь. 1909. № 4. С. 413.

790. Труды Киевскаго педагогическаго съѣзда (12–19 апреля 1916 года). Київ : Типографія Т-ва И. Н. Кушнеревъ и Ко, 1916. 779 с.

791. Тузова Т. М. Субъектность как проблема и задача. *Мировоззренческий и философско-методологические основания инновационного развития современного общества: Беларусь, регион, мир* : матер. междунар. науч. конф. (5–6 ноября 2008 г., г. Минск). Минск : Право и экономика, 2008. С. 50–59.

792. Украинская ССР в Великой Отечественной войне Советского Союза 1941–1945 гг. Киев : Политиздат Украины, 1975. Т. 2. 512 с.

793. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. для вузів : у 2-х кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. Кн. 2 : XX століття. С. 544–548.

794. Український Католицький Університет.
URL: <http://ucu.edu.ua/news/9797/> (дата звернення 10.03.2018).

795. Уповноважений Президента з прав дитини взяв участь у презентації бачення деінституціалізації догляду дітей в Україні.
URL: <http://www.president.gov.ua/news/upovnovazhenij-prezidenta-zprav-ditini-vzyav-uchast-u-preze-37387> (дата звернення 14.04.2017).

796. Уряд захищає право дітей на виховання у сім'ях та реформує систему інституційного догляду. *Міністерство соціальної політики України* : офіційний веб-портал. URL: <http://www.msp.gov.ua/news/13739.html> (дата звернення 10.10.2019).

797. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський. *Вибрані педагогічні твори* : у 2 т. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки. С. 192–471.

798. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К. Д. Ушинський. *Твори* : у 6 т. Київ : Рад. школа, 1954. Т. 1. Педагогічні статті. 449 с.

799. Федій О. А. Естетотерапевтична функція сучасного педагога. *Науково-методичні записки ПОППО: Профільна компетентнісно орієнтована освіта: передовий досвід, шляхи, форми, методи та перспективи*. Полтава : ПОППО ім. М. В. Остроградського, 2014. Вип. 6. С. 36–39.

800. Федій О. А. Естетотерапевтичний концепт педагогічної системи В. О. Сухомлинського у змісті професійної підготовки сучасного педагога.

Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки. 2009. Вип. 6. С. 161–168. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2009_6_39 (дата звернення 14.04.2017).

801. Федій О. А. Підготовка майбутніх педагогів до естетизації освітнього середовища початкової школи. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 2/5 (19). С. 65–69.

802. Федорів Ю. Організаційна структура Української Церкви. Торонто, 1990. 210 с.

803. Федяєва В. Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина XIX–XX ст.) : монографія. Херсон : РІПО, 2010. 348 с.

804. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. Москва : Флинт, 1997. 158 с.

805. Філімонова Т. В. Київське дитяче містечко ім. В. І. Леніна. *Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття)* : навч.-метод. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської та ін. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. С. 224–248.

806. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. Київ : Академвидав, 2004. 208 с.

807. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенка, І. Передборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

808. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г. С. Сковороди ; редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

809. Філософський словник соціальних термінів / за ред. В. П. Андрущенко. 3-е вид., доп. Київ; Харків : Вид-во «Р.И.Ф.», 2005. 672 с.

810. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Академія, 2000. 542 с.

811. Фомичева И. Г. Модели педагогической деятельности: опыт систематизации. Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. 254 с.

812. Франк С. Л. Смысл жизни : антология / сост., общ. ред. Н. К. Гаврюшина. Москва : Прогресс-Культура, 1994. Вып. II. С. 489–583.

813. Франко І. Я. Народні школи і їх потреби. *Історія української школи і педагогіки* : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Т-во «Знання», КОО, 2003. С. 308–313.

814. Фролов М. Реабілітаційний фактор життєвого становлення молодого покоління. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. зб. Київ : Контекст, 2000. 336 с.

815. Фромм Э. Духовная сущность человека. Способность к добру и злу. *Человек и его ценности*. Москва, 1988. С. 78–89.

816. Фуштей Л. Опіка й опікунське виховання дітей як предмет аналізу. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 1. С. 15–19.

817. Фуштей Л. І. Організаційно-педагогічні умови соціальної опіки дітей у Галичині і радянській Україні : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 266 с.

818. Хакен Г. Таємниці природи. Синергетика: вчення про взаємодію. Іжевськ : ІКД, 2003. 320 с.

819. Халебський П. Україна – земля козаків : подорожній щоденник. Київ : Ярославів Вал, 2008. 293 с.

820. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций или переустройство мирового порядка. *Pro et contra*. 1997. Весна. С. 114–147.

821. Хархан Г. Д. Особливості підготовки дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2010. № 1. С. 239–244. URL: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/Ped-1-2010/239-244.pdf> (дата звернення 14.04.2017).

822. Харченко А. Сиротинці напередодні Голодомору: радянський експеримент по створенню «нової людини». URL: <http://argumentua.com/stati/sirotints-naperedodn-golodomoru-radyanskii-eksperiment-po-stvorennnyu-novo-lyudin> (дата звернення 10.03.2017).

823. Харченко С. Я., Яковлева Л. Л. Проблемы современной реабилитационной педагогики. Луганск, 2002. 80 с.

824. Хоменко А. Парадигма виховання, як базовий методологічний конструкт. *Педагогічні науки*. 2014. № 61–62. С. 25–29.
825. Хоменко А. В. Суб'єктність як провідний принцип виховання особистості. *Педагогічні науки*. 2013. № 3 (59) С. 16-22.
826. Хомишин Г. Пастирський лист про політичне положення українського народу в Польській державі. *Нова зоря*. 1931. 22 березня. С. 2.
827. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. Москва, 1971. С. 385–444.
828. ЦДАВО України (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. України). Ф. 166. Оп. 2. Од. зб. 517. С. 9.
829. ЦДАВО УРСР (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. УРСР). Ф. 166. Оп. 1. Спр. 198. С. 101.
830. ЦДАВО УРСР (Центр. держ. архів вищ. органів влади та упр. УРСР). Ф. 166. Оп. 1. Спр. 202. С. 1.
831. Цибулько Л. Г. Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20–30-х років ХХ ст. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
832. Цибулько Л. Г. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування, в умовах регіонального освітньо-виховного простору : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Держ. закл. «Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2014. 556 с.
833. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. семінару, м. Київ, 28 лютого 2018 р. / за заг. ред. О. Е. Коневщинської, О. В. Овчарук. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2018. 61 с.
834. Цюняк О. П. Організація самостійної роботи майбутніх магістрів початкової освіти у процесі професійної підготовки до інноваційної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип 25. С. 269–275. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179029>.

835. Чамата П. Р. Особливості розвитку самосвідомості у дітей. *Радянська школа*. 1956. № 7. С. 11–19.
836. Чамата П. Р. Про генезис самосвідомості дитини. *Наукові записки НДІ психології* / за ред. Г. С. Костюка. Київ : Рад. шк., 1949. Т. 1. С. 224–242.
837. Ченбай І. В. Сучасний зміст понять «сирота», «сирітство». *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 3. С. 4–10.
838. Чепіга Я. Моральне вчування в справі виховання. *Світло*. 1910. Кн. 2. С. 20–33.
839. Чепіга Я. Проблеми виховання і навчання в світлі науки й практики : зб. психо-пед. ст. Київ : Друкарня Першої Київської Артіль Друкарської Справи, 1913. Кн. 1. 158 с.
840. Чепіга Я. Проект української школи. Ґрунтові постулати проекту. *Світло*. 1913. Кн. 2. С. 31–41.
841. Чепіга Я. Ф. Самовиховання вчителя. Київ : Українська педагогічна бібліотека, 1914. 36 с.
842. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.
843. Чепіль М. М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.) : монографія. Дрогобич : Відродження, 2001. 503 с.
844. Черепаня М. Соціально-педагогічні основи становлення та розвитку закладів інтернатного типу в Закарпатті першої половини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. Дрогобич, 2019. 283 с.
845. Чертова К. М. Розвиток ідей соціального виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці (др. пол. ХХ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 22 с.
846. Чистякова М. І. Психогимнастика / под ред. М. І. Буянова. Москва : Просвещение, 1990. 128 с.

847. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.
848. Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы. *На путях к новой школе*. 1923. № 5.
849. Шацкий С. Т. Діти і суспільство. *Вільне виховання*. 1918. № 8. С. 55–57.
850. Шевцова М. «Євросироти»: з чим стикаються діти українських трудових мігрантів. URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2017/05/4/224005> (дата звернення 14.04.2017).
851. Шепелева Г. А. Соціальне сирітство: постановка проблеми. *Соціальні технології*. 2012. № 53. С. 97–102.
852. Шептицький А. Про виховання (24 жовтня 1942). *Письма-послання митрополита Андрея Шептицького, ЧСВВ з часів німецької окупації*. Йорктон : Голос Спасителя, 1969. С. 231–253.
853. Шептицький А. Про четверту Божу заповідь (31 жовт. 1941). *Протоколи засідань Львівських архієпархіальних соборів 1940–1944 рр.* / упоряд. А. Баб'як. Львів : Місіонер, 2000. С. 168–198.
854. Шкуркіна В. М. Формування соціального здоров'я дітей-сиріт підліткового віку в загальноосвітніх школах-інтернатах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Харківська державна академія культури. Харків, 2006. 225 с.
855. Шліхта Н. Історія радянського суспільства. Харків : Акта, 2015. 252 с.
856. Шмидт В. Ф. Не бейте детей. *За здоровый быт*. 1930. № 9.
857. Шпак В. П. Реабілітаційна педагогіка : навч. посіб. Полтава : АСМІ, 2006. 328 с.
858. Шпак В. П. Теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні (XIX – початок XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Полтавський державний педагогічний ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2006. 500 с.
859. Штепа О. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : монографія. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 232 с.

860. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20–90-ті рр. ХХ ст.): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2003. 492 с.
861. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / пер. с польск. С. М. Червонной. Москва : Логос, 2005. 664 с.
862. Щербяк Ю. А. Опікунська діяльність греко-католицької церкви кінця ХІХ ст. – 1939 рр. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 21. С. 253–261.
863. Щуркова Н. Е., Питюков В. Ю. Новые технологии воспитательного процесса. Москва : Новая школа, 1994. 112 с.
864. Эриксон Э. Г. Детство и общество. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 416 с.
865. Юдина Н. П. Традиция: социокультурные и педагогические аспекты. *Педагогика*. 2002. № 8. С. 35–38.
866. Юркевич П. Д. Философские произведения. Москва : Правда, 1990. 669 с.
867. Ющишин І. М. Суспільне виховання в народній школі. *Учительське слово*. 1939. Ч. 8. С. 48–55.
868. Яголковский С. Р. Психология инноваций: подходы, модели, процессы : монография. Москва : НИУ ВШЭ, 2010. 272 с.
869. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
870. Яким Ю. В. Виховання дітей-сиріт у польській педагогіці міжвоєнного періоду : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дрогобицький державний педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Дрогобич, 2012. 20 с.
871. Якиманская И. С. Личностно-развивающее обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 1996. 182 с.
872. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения. Москва : Сентябрь, 2000. 176 с.
873. Яковенко В. С. Виховання та усиновлення дітей-сиріт. Кіровоград : Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. К. Винниченка, 1998. 335 с.

874. Яковенко В. С. Дитина-сирота: розвиток, виховання, усиновлення. Київ, 1997. 171 с.
875. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.
876. Яковлева В. А. Подолання наслідків соціального сирітства як показник безпеки життєдіяльності суспільства. *Духовність особистості*. 2011. Вип. 6. С. 205–212. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp_2011_6_26.pdf (дата звернення 14.04.2017).
877. Яковченко В. С. Виховання та усиновлення дітей-сиріт. Кіровоград, 1998. 335 с.
878. Ямбург Е. А. Школа для всех. Москва : Новая школа, 1996. 352 с.
879. Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования. *Психолого-педагогическая наука в практике современного образования* : сб. научных ст. по материалам Междунар. научно-практ. конф., проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете с 27 по 29 мая 2004 г. : в 2-х ч. / под общ. ред. М. Г. Ковтунович и С. Б. Малых. Москва : ПЕР СЭ, 2004. Ч. 1. 244 с. С. 12–30.
880. Яницкий О. Н. Дневник Веры Шмидт (Из истории изучения детства). *Отечественные записки*. 2014. № 5 (62). С. 1–13.
881. Янкович О., Беднарик Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Редакційно-видавничий відділ ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.
882. Янченко Т. В. Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту в Україні (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Чернігівський державний педагогічний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів, 2006. 240 с.
883. Ярема Я. Я. Психологія вчительського звання – типологія. *Ярема Яким Якимович (1884–1964) – літературознавець, педагог, психолог, громадський*

діяч. *Опис № 1 документів постійного зберігання за 1869–2007 роки. НУ «Києво-Могилянська академія». Наукова бібліотека. Науковий архів.* 1935. № 47. 23 с.

884. Яремчук В. Феномен соціального сирітства як наукова проблема. *Вісник психології і соціальної педагогіки.* 2012. № 9. С. 187–193. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Яремчук_В.В.Феномен_соціального_сирітства_як_наукова_проблема (дата звернення 05.04.2017).

885. Ярмаченко Н. Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А. С. Макаренка : кн. для учителя. Киев : Рад. шк., 1989. 191 с.

886. Ярмолинська І. В. Механізми державного управління у сфері інституційного догляду та виховання дітей в Україні : автореф. дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.02 / Хмельницький університет управління та права ім. Леоніда Юзькова. 2019. 20 с.

887. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. Профилактика семейного неблагополучия в условиях модернизации социального государства. *Центр проблемного анализа и государственно-управленческого проектирования.* URL: <http://rusrand.ru/>.

888. Ятищук А. А. Проблеми психології виховання у творчій спадщині С. Балея : дис. ... канд. псих. наук / Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 240 с.

889. Ainsworth M. D. S., Bowlby J. An ethological approach to personality development. *American Psychologist.* 1991. Vol. 46, No. 4. P. 331–341.

890. Bernstein L. Fostering the Next Generation of Socialists: Patronirovanie in the Fledgling Soviet State. *Journal of Family History.* 2001. Vol. 26 (1). P. 66–89.

891. Buber M. Ich und Du. Heidelberg : Schneider, 1983. 144 s.

892. Cassidy J. Child-Mother Attachment and the Self in Six-Year-Olds. *Child Development.* 1988. Vol. 59, No. 1. P. 121–134.

893. Daniel B. The Value of Resilience as a Concept for Practice in Residential Settings. *Scottish Journal of Residential Health Care.* 2003. Vol. 2, No. 1. P. 6–16.

894. Daniel B., Wassell S. Resilience: A Framework for Positive Practice. Edinburgh : Scottish Executive Education Department, 2005. URL: <http://www.scotland.gov.uk> (last accessed 30.07.2017).
895. Education of Young People in Public Care: Guidance / Department of Health, Department for Education and Employment. London : DH, 2000.
896. Fahlberg V. Child's Journey Through Placement. London : BAAF, 1994.
897. Fucuyama F. Our Posthuman future: Consequences of the Biotechnology Revolution. New York : Farrar, Straus and Giroux, 2002. P.
898. Gajewska G. Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki. Zielona Góra : Gaja, 2009. 300 s.
899. Gilligan R. Beyond Permanence? The Importance of Resilience in Child Placement Practice and Planning. *Adoption and Fostering*. 1997. Vol 21, Iss. 1. P. 12–20.
900. Grotberg E. The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. *Psychology and Education in the 21st Century* : Proceedings of the 54th Annual Convention of the International Convention of Psychologists / eds. B. Bain et al. Edmonton : ICPress, 1997. P. 118–128. URL: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html> (last accessed 20.07.2019).
901. Heick T. What You Need to Be an Innovative Educator. *Eedutopia*. 2013. URL: <https://www.edutopia.org/blog/what-you-need-innovative-educator-terry-heick> (last accessed 30.07.2017).
902. Kohlberg L. Essays on Moral Development. San Francisco, CA : Harper & Row, 1981. Vol. I : The Philosophy of Moral Development. 441 p.
903. Lialiuk G., Popovych I., Aleksieieva M., Popovych A., Bondarenko V., Kovtun O., Tsiuniak O. Sociocultural metrics of the personal paradigm of orphans' upbringing in pedagogical theory and practice of Ukraine. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7, Num 3. P. 343–356.
904. Lialiuk G., Tsiuniak O., Pyslar A., Bondarenko V., Kovtun O., Los O., Popovych I. Research of interdependence of variables and factor structure of masters'

readiness for innovative pedagogical activity. *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7, Num 3. P. 427–452.

905. Maciaszkowa J. Opieka i wychowanie: różnice i podobieństwa. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. 1983. № 5. S. 196–207.

906. Mayer J. D. Emotional intelligence information. 2005. URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ (last accessed 10.09.2018).

907. Murdoch I. The sovereignty of Good. London : Routledge and Kegan Paul, 1970. 126 p.

908. Noddings N. Caring as relation and virtue in teaching. *Working Virtue: Virtue Ethics and Contemporary Moral Problems* / eds. P. J. Ivanhoe, R. L. Walker. Oxford : Oxford University Press, 2006. P. 41–60.

909. Pedagogika opiekuncza. Warszawa, 1977. 272 s.

910. Przekłady z Dziennika praw Państwa dla Królestwa Galicji i Wielkiego Księstwa Krakowskiego. Lwów, 1867.

911. Rudnytskyi O., Levchuk N., Wolowyna O., Shevchuk P., Savchuk A. Demography of a man-made human catastrophe: The case of massive famine in Ukraine 1932–1933. *Canadian Studies in Population*. 2015. Vol. 42, № 1–2. P. 53–80.

912. Rutter M. Maternal Deprivation Reassessed. 2 ed. London : Penguin Books, 1972. 285 p.

913. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 1990. № 9. P. 185–211.

914. Shydelko A. The method of «living books» as the latest educational technology prevention education and training of young people orphan. *Actual questions and problems of development of social sciences*. Kielce : Holy Cross University, 2016. P. 142–145.

915. Siddle Walker V. E. Interpersonal caring in the «good» segregated schooling of African-American children: Evidence from the case of caswell county training school. *Caring in an unjust world: Negotiating borders and barriers in schools* / eds. D. Eaker-Rich, J. Van Galen. Albany : State University Press of New York, 1996. 246 p. P. 129–146.

916. Skeels H. M. Adult Status of Children with Contrasting Early Life Experiences: A Follow-Up Study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1966. Vol. 31, No. 3. P. 1–65.

917. Sliusarenko N., Sultanova, N. Periodisation of children's social education in Ukrainian boarding schools (1956 – the early XXI century). *Людиназнавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2019. Вип. 9/41. P. 50–63. DOI: 10.24919/2413-2039.9/41.175696.

918. Spits R. A. Hospitalism: A Follow-up Report on Investigation Described in Volume I, 1945. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1946. Vol. 2, Iss. 1. P. 113–117.

919. Thayer-Bacon B. Transforming critical thinking. New York : Teachers College Press, 2000. 199 p.

920. The Oxford handbook of interdisciplinarity / eds. R. Frodeman, J. T. Klein, C. Mitcham. Oxford : Oxford University Press, 2010. 600 p.

921. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg : Publication Office of the European Union, 2016. 44 p.

922. Walsh B. The Science of Resilience. Why some children can thrive despite adversity. 2015. URL: <http://www.gse.harvard.edu/news/uk/15/03/science-resilience> (last accessed 02.08.2019).

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ІЗ ТЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Лялюк Г.М. Виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми: вітчизняна теорія та практика (XX ст. – поч. XXI ст.): монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2020. 504 с.
2. Лялюк Г.М. Теоретико-методологічні проблеми дослідження опікунсько-виховної діяльності в Україні (XX – поч. XXI ст.). *Advanced trends of the modern development of psychology and pedagogy in European countries*: Collective monograph. Riga: Izdeniesciba «Baltija Publishing», 2019. 392 p. P. 250–265.
3. Лялюк Г.М. Опікунсько-виховна діяльність в Україні як предмет наукового аналізу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019 Feb. VII (76), Iss. 187. P. 44–47.
4. Lialiuk G. Sociocultural metrics of the personal paradigm of orphan's upbringing in pedagogical theory and practice of Ukraine / I. Popovich, G. Lialiuk, M. Alesieieva, A. Popovich, V. Bondarenko, O. Kovtun, O. Tsiuniak // *Biblioteca Universidad de concepcion Revista Inclusiones* / volume 7 – № 3 – Julio/Septiembre 2020 pp. 343-356
5. Лялюк Г. Теоретико-методологічне обґрунтування опікунсько-виховної діяльності як соціально-педагогічного явища. «Інноваційна педагогіка» Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Випуск 11, Т. 2, м. Одеса 2019 р С. 12-18.
6. Лялюк Г.М. Взаємна довіра як умова виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми. *Гірська школа Українських Карпат*. № 22 (2020). Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» С.198-202
7. Лялюк Г.М. Етично-альтруїстичний принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії у вихованні дітей-сиріт. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упоряд. М.Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 29. Т. 3. С. 164–168.
8. Лялюк Г.М. Ідеї кордомедійності у вихованні дітей-сиріт. Інноваційна педагогіка / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Вип. 24, Т. 1. С. 39–43.
9. Лялюк Г.М. Опікунсько-виховна діяльність інституційних установ на Лівобережній Україні (1918–1939 рр.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70, Т. 2. С. 33–38.
10. Лялюк Г.М. Опіка та виховання дітей-сиріт в інтернатних закладах освіти (1956–1991 рр.). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71, Т. 1. С. 54–60.

11. Лялюк Г.М. Опікунсько-виховна діяльність інституційних установ на початку ХХ ст. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / ред.-упоряд. М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 28. Т. 2. С. 253–259.
12. Лялюк Г.М. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт у контексті соціальних змін. *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2019. Вип. 18, Т. 1. С. 34–39.
13. Лялюк Г.М. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт: синергетичний підхід. *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Вип. 21, Т. 1. С. 45–48.
14. Лялюк Г.М. Особистісно-орієнтована парадигма виховання дітей-сиріт: соціокультурний вимір. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2020. № 1 (20). С. 163–178.
15. Лялюк Г.М. Педагогічні ідеї А. Макаренка в контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. № 73. С. 132–135.
16. Лялюк Г.М. Психологічний супровід розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів до опікунсько-виховної діяльності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія*. 2020. № 1 (11). С. 31–34.
17. Лялюк Г.М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : тексти лекцій для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» напряму підготовки 04.01. – Практична психологія, спеціальність 7.04.0102. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2014. 120 с.
18. Лялюк Г.М. Розвиток гуманістичних ідей виховання дітей-сиріт: ретроспективний аналіз. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 01/2020. № 51. С. 80–81.
19. Лялюк Г.М. Реалізація альтруїстично-етичного принципу в організації виховного простору дітей-сиріт. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 05/2020. № 55. С. 22–27.
20. Лялюк Г.М. Теоретико-методологічні основи виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ*, 2020. Вип. 11. Т. 2. С. 145–154.
21. Лялюк Г.М. Реалізація принципу довіри в опікунсько-виховній діяльності як основа активізації особистісного ресурсу дитини-сироти. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 03/2020. № 53. С. 99–105.
22. Лялюк Г.М., Лялюк А.В. Вплив дельфінотерапії на особистісний розвиток дітей-сиріт з особливими потребами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 18. С. 53–56.
23. Лялюк Г.М. Реформування концептуальних засад опіки та виховання дітей-сиріт в Україні (1991–2007). *Інноваційна педагогіка* / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій. Одеса, 2020. Вип. 25, Т. 1. С. 22–28.

24. Лялюк Г.М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa : Diamond trading tour, 02/2020. № 52. С. 54–57.

25. Лялюк Г.М. Роль довіри у вихованні дітей-сиріт. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України Серія : Педагогіка* : Електронне наукове фахове видання. 2019. Вип. 5.

26. Лялюк Г.М. Суб'єктний підхід у вихованні дітей-сиріт. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28 (1-2020). С. 49–57.

27. Лялюк Г.М. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у контексті особистісної парадигми виховання дітей-сиріт. *Інноваційна педагогіка / Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій*. Одеса, 2020. Вип. 22, Т. 1. С. 17–21.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

28. Лялюк Г.М. Психологічні особливості розвитку професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Матеріали V звітної науково-практичної конференції кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2011. Вип. V. С. 49–54.

29. Лялюк Г.М. Психологічні особливості соціалізації дітей позбавлених батьківського піклування. *Карпати-Аппалачі: формування особистості в контексті сталого розвитку гірських регіонів* : матеріали II Міжнародної спільної українсько-американської науково-практичної конференції, 24–26 вересня 2013 р. / гол. ред. В.Д. Хрущ. Івано-Франківськ : НАІР, 2013. 262 с. С. 144–147.

30. Лялюк Г.М. Психологічний супровід становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Теоретичні та прикладні дослідження в галузі педагогіки, психології та суспільних наук* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Кельце, Республіка Польща, 28–29 грудня 2016 року. Кельце, 2016. С. 76–81.

31. Лялюк Г.М. Професійна ідентичність студента як соціально-психологічний феномен. *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування* : Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 23–24 грудня 2016 року. Львів, 2016. С. 34–36.

32. Лялюк Г.М. Професійна підготовка фахівців до опікунсько-виховної діяльності в контексті особистісної парадигми. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доповідей VIII Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 9–10 квітня 2020 р.). Хмельницький : ХНУ, 2020. 140 с. С. 67–69.

33. Лялюк Г.М. Психологічна допомога дітям, які зазнали психотравмуючого впливу воєнних дій. *Психологічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. Львів : ЛьвДУВС, 2018. С. 145–148.

34. Лялюк Г.М. Роль працівників національної поліції у превентивній діяльності соціального сирітства. *Соціально-психологічні засади неконфліктної взаємодії між поліцією і населенням в соціумі* : зб. тез доповідей учасників круглого столу (22 листопада 2018 р.). Львів : ЛьвДУВС. 2018. 168 с. Львів : ЛьвДУВС, 2018. С. 56–64.

35. Лялюк Г.М. Особливості опікунсько-виховної діяльності дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни. *Особистість, сім'я і суспільство: питання*

педагогіки та психології: зб. тез міжнар. наук.-практ. конф., 23–24 листопада 2018 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота» 2018. Ч. 1. С. 97–100.

36. Лялюк Г.М. До проблеми превентивної діяльності соціального сирітства в Україні. *Way Science. Сучасний рух науки* : тези доповідей VI міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 4–5 квітня 2019 р. Дніпро, 2019. С. 663–669.

37. Лялюк Г.М. Психолого-педагогічні аспекти проблеми соціального сирітства в українському суспільстві. *Психологія національної безпеки і благополуччя особистості* : I Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 14–15 березня 2019 р. Львів : видав. Львівської політехніки, 2019. С. 101–104.

38. Лялюк Г.М. Соціальне сирітство як суспільне аномальне явище. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 5–6 квітня 2019 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. С. 12–15.

39. Лялюк Г.М. Проблема підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності. *Психологічні вектори розвитку гуманітарної освіти в умовах євроінтеграції освітнього простору: результати і перспективи дослідження* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Дрогобич, 4–5 жовтня 2019 р.). Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2019. С. 73–76.

40. Лялюк Г.М. Соціально-психологічні особливості формування професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Проблеми професійного становлення особистості* : зб. тез доповідей Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Мукачево, 17–18 травня 2018 р. Мукачево : Вид-во МДУ, 2018. С. 73–75.

41. Лялюк Г.М. Соціально-психологічні чинники агресивної поведінки сучасної молоді. *Молодіжна політика: проблеми та перспективи* : матеріали XII Міжнародної наукової конференції. Дрогобич, 2015 р. С. 259–266.

42. Лялюк Г.М. Теоретико-методологічні проблеми вивчення професійної ідентичності майбутнього педагога. *Матеріали IV звітної науково-практичної конференції кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. Вип. IV. С. 32–46.

43. Лялюк Г.М. Теоретичний аналіз феномену етнічної ідентичності особистості. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (30 листопада 2016 р.). Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 358–361.

44. Лялюк Г.М. Соціально-психологічні особливості психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Психологія національної безпеки і благополуччя особистості* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Львів, 26–27 квітня 2018 р. Львів : Сполом, 2018, С. 134–137.

45. Лялюк Г.М. Шляхи та методи соціальної профілактики торгівлі дітьми, комерційної сексуальної експлуатації дітей, використання найгірших форм дитячої праці. *Експлуатація як складова торгівлі людьми: виміри, тенденції та шляхи протидії* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (6–7 червня 2019 року). Львів : ЛьвДУВС, 2019. С. 103–108.

46. Лялюк Г.М. Кіберсоціалізація сучасних дітей та молоді як психолого-педагогічна проблема. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві*: збірник

матеріалів IV всеукраїнської науково-практичної конференції (18 жовтня 2019 року) / Львів : ЛьвДУВС, 2019. С. 177-180

47. Лялюк Г.М., Лялюк А.В. Застосування дельфінотерапії у реабілітації дітей з особливими потребами. *Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики* : тези доповідей XIX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20–21 листопада 2019 р.) : у 3-х ч. Київ : Університет «Україна», 2019. Ч. 1. 504 с. С. 132–135.

Наукові праці, які додатково висвітлюють тему дослідження

48. Лялюк Г.М. Сім'я як репрезентант психічного здоров'я дитини. *Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи*. Дрогобич, 2009. С. 100–109.

49. Лялюк Г.М. Професійна ідентифікація майбутнього педагога. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога* : монографія / за ред. проф. М.В. Савчина. Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені І. Франка, 2014. С. 151–161, 161–170. (Розділ монографії)

50. Лялюк Г.М. Формування професійно-педагогічної ідентичності майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2015. Вип. 20. Ч. 2. С. 207–213.

51. Лялюк Г. Модель психологічного супроводу становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Проблеми гуманітарних наук : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія : Психологія*. Дрогобич, 2016. Вип. 39. С. 105–113.

52. Лялюк Г.М. Дослідження психологічних особливостей професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Теоретико-методологічні основи професійної підготовки педагога* : зб. наук. пр. Дрогобич, 2013. С. 196–203.

53. Лялюк Г.М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : методичні матеріали для самостійної роботи студентів. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2017. 40 с.

54. Лялюк Г.М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : методичні матеріали до практичних занять для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Спеціаліст» напряму підготовки 04.01. – Практична психологія, спеціальність 7.04.0102. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2013. 100 с.

55. Лялюк Г.М. Становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів як психолого-педагогічна проблема. *Психологічні перспективи*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2012. Вип. 20. С. 145–152.

56. Лялюк Г.М. Реалізація моделі психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів в умовах ЗВО. *Науковий вісник ЛьвДУВС. Серія психологічна* : зб. наук. пр. Львів : ЛьвДУВС, 2018. Вип. 1. С. 124–132.

57. Лялюк Г.М. Соціально-психологічні особливості організації моделі психологічного супроводу розвитку та становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів. *Науковий вісник ЛьвДУВС. Серія психологічна* : зб. наук. пр. Львів : ЛьвДУВС, 2017. Вип. 1. С. 98–106.

58. Лялюк Г.М. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей-сиріт, які пережили психотравмуючі обставини війни. *Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни* / заг. ред. І. Манохи, Г. Собчук. Варшава – Київ : ПАН – Гнозис, 2018. Т. III. С. 322–332.

59. Лялюк Г.М., Мороз О.Я. Психологічні особливості відтермінованого впливу дитячих психотравм на психічний стан особистості у дорослому віці // *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна* : зб. наук. пр. Львів : ЛьвДУВС, 2018. Вип. 2. С. 99–109.

60. Лялюк Г.М., Скотна Н. Особистісно-орієнтований підхід до реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2020. Вип. 28 (1-2020). С. 393–403.

61. Лялюк Г.М. Психологія розвитку та акмеологія : методичні рекомендації для практичних занять для підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» напряму підготовки 04.01. – Психологія, спеціальність 8.04.0101. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2013. 64 с.

62. Лялюк Г.М., Христук О. Психологія розвитку, змін та кар'єри особистості : практ. посіб. Львів : ЛьвДУВС, 2018. 136 с.

Додаток Б

Відомості про апробацію результатів дисертаційного дослідження

Основні теоретичні положення та практичні результати проведеного дослідження обговорювались на науково-практичних конференціях, семінарах різного рівня та отримали позитивні відгуки, зокрема:

міжнародних – II Міжнародна спільної українсько-американської науково-практичної конференція Івано-Франківськ, 2013, «Молодіжна політика: проблеми та перспективи» Дрогобич, 2015; «Теоретичні та прикладні дослідження в галузі педагогіки, психології та суспільних наук» Кельце, Республіка Польща, 2016; «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування» Львів, 2016; «Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни» Київ, 2018; «Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі» Київ, 2019; «Експлуатація як складова торгівлі людьми: виміри, тенденції та шляхи протидії» Львів, 2019; «Психологічні вектори розвитку гуманітарної освіти в умовах євроінтеграції освітнього простору: результати і перспективи дослідження» Дрогобич, 2019; «Інклюзивне середовище: проблеми, перспективи та кращі практики» Київ, 2019; «Scientific and Profesional Conference Actual Problems of Science and Education» Будапешт, 2019; «Весняні наукові читання - 2020», Київ 2020; «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» Хмельницький, 2020; «Science, research, developmen» Берлін, 2020; Сучасний рух науки: VI міжнародна науково-практична інтернет-конференція, Київ, 2019. *Всеукраїнські науково-практичні конференції*: «Проблеми професійного становлення особистості», м. Мукачеве, 2018; «Психологічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві» Львів, 2018, 2019, 2020; «Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології» Львів, 2018; «Психологія національної безпеки і благополуччя особистості» Львів, 2019.

Додаток В

Відомості про апробацію результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, 82100; тел. (0324) 41-04-74, факс (03244) 3-38-77
e-mail: dspu@dspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125438

Від 31.12.2020 № 1819 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Лялюк Галини Миколаївни

на тему «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в
Україні XX – поч. XXI ст.»

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Довідкою засвідчуємо, що Лялюк Галина Миколаївна, працюючи над дисертаційним дослідженням «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні XX – поч. XXI ст.» впроваджувала його результати у навчальний процес Дрогобицького державного університету імені Івана Франка.

Варто відзначити змістовність зроблених авторкою узагальнень та її уміння акцентувати на головному. Здобуті авторкою упродовж дослідження дані, фактичні матеріали, узагальнені та систематизовані положення висвітлені у наукових фахових публікаціях використовувались науковцями кафедри соціальної педагогіки Дрогобицького державного університету імені Івана Франка при підготовці наукових праць теоретико-методологічного характеру із проблем виховання дітей-сиріт та включено у робочі програми та курси лекцій з навчальних дисциплін «Історія соціальної роботи», «Соціальна педагогіка».

У навчальному процесі використовувались також і освітньо-методичні напрацювання Лялюк Галини Миколаївни, зокрема навчально-методичний комплекс «Психологічні основи роботи у дитячих будинках та інтернатах» розроблений з однойменною робочою навчальною програмою. У ньому розкрито психологічні закономірності особистісного розвитку дітей-сиріт, специфіку їх виховання, висвітлено методичні рекомендації щодо оптимізації процесу виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми.

Результати впровадження наукового дослідження Лялюк Галини Миколаївни «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні XX – поч. XXI ст.» обговорено та схвалено на засіданні кафедри соціальної педагогіки Дрогобицького державного університету імені Івана Франка (протокол № 14 від 30 листопада 2020 року)

Завідувач кафедри соціальної педагогіки

проф. Логвиненко Т.О.

Проректор з наукової роботи
ДДПУ імені Івана Франка

проф. Пантюк М.П.



вул. Г. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, 84116 тел./факс (0626) 66-54-54
Код ЄДРПОУ 38177113

532



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

10.11.2020 № 2251

ДОВІДКА

**про апробацію і впровадження у навчально-виховний процес
Мукачівського державного університету
результатів дисертаційного дослідження**

здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Лялюк Галини Миколаївни

**«Теорія і практика виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми в
Україні ХХ – поч. ХХІ ст.»**

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертації Лялюк Галини Миколаївни, в якій досліджено генезу теорії та практики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – поч. ХХІ ст., впроваджено у навчально-виховний процес Мукачівського державного університету. Викладачі кафедри теорії та методики початкової освіти у роботі зі студентами застосовують навчально-методичні та наукові розробки дослідниці, серед яких навчально-методичний комплекс «Психологічні основи роботи у дитячих будинках та інтернатах», наукові статті, що опубліковані у фахових виданнях з педагогічних наук. Зокрема, у «Науковому віснику Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія» № 1 (11) 2020 опубліковано статтю «Психологічний супровід розвитку професійної ідентичності майбутніх соціальних педагогів у процесі підготовки до опікунсько-виховної діяльності». Окремі аспекти дисертаційного дослідження використовувалися у процесі проведення лекційних і семінарських занять з дисциплін «Теорія та методика виховання», «Педагогічна майстерність», «Соціальна педагогіка» та інших.

На основі аналізу представлених матеріалів рекомендовано включити теоретико-методологічні та освітньо-методичні напрацювання Лялюк Г.М. щодо інноваційних підходів до вирішення сучасних проблеми сирітства, шляхи удосконалення опікунсько-виховного процесу дітей-сиріт з урахуванням специфіки особистісної проблематики у вихованні в робочі програми та курси лекцій з навчальних дисциплін «Історія педагогіки», «Педагогіка сімейного виховання» та інші.

Результати дисертаційного дослідження Лялюк Г.М. було обговорено на засіданні кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету (протокол № 6 від 09 листопада 2020 року) і рекомендовано до використання в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

**Перший проректор Мукачівського
державного університету, д-р екон. наук, проф.**



 **Гоблик В.В.**



ДСНС України
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ
(ЛДУБЖД)

вул.Клепарівська, 35, м.Львів, 79007

тел: (032) 233-32-40, факс (032) 233-00-88

<https://ldubgd.edu.ua>

Код ЄДРПОУ 08571340

E-mail: ldubzh.lviv@dsns.gov.ua

«21» 12.2020р. № 9005-2992/9332 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Лялюк Галини Миколаївни

на тему «**Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної
парадигми в Україні XX - поч. XXI ст.**»

зі спеціальності 13.00.01 - загальна педагогіка та історія педагогіки

Упродовж 2017-2020 рр. кафедра соціальної роботи, управління та суспільних наук Львівського державного університету безпеки життєдіяльності здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження Лялюк Галини Миколаївни «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні XX - поч. XXI ст.». Здобувач виступала з повідомленнями на засіданнях кафедри, методичних семінарах.

Матеріали, положення та висновки дисертації, наукові праці Лялюк Галини Миколаївни використовувалися у процесі проведення лекційних та практичних занять зі студентами, підготовки магістрами наукових повідомлень, рефератів тощо. Використання матеріалів дисертаційного дослідження засвідчило високий рівень виконаного дослідження, його теоретичне та практичне значення.

Довідка про впровадження дисертаційного дослідження Лялюк Галини Миколаївни «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні XX - поч. XXI ст.» обговорена і затверджена на засіданні кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук Львівського державного університету безпеки життєдіяльності (протокол № 5 від 07 грудня 2020 року).

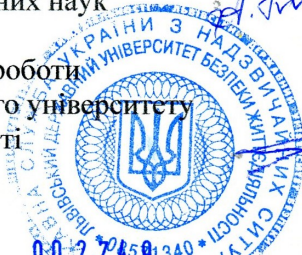
Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Г.М. Лялюк важливість та актуальність проблематики виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми, колективом кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук Львівського державного університету безпеки життєдіяльності були зроблені висновки про доцільність впровадження у практику навчально-виховного процесу педагогічних навчальних закладів України.

Завідувач кафедри соціальної роботи,
управління та суспільних наук

професор Ганна КОВАЛЬ

Проректор з наукової роботи
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

професор Андрій КУЗИК



Комунальний заклад Львівської обласної ради
**ЛЬВІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**



79007, м. Львів, вул. Огієнка, 18а

тел./факс +38 0322 553830

e-mail: loippo@ukr.net

www.loippo.lviv.ua

№ 384 від 14.12.2020

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Лялюк Галини Миколаївни

**на тему «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної
парадигми в Україні ХХ – поч. ХХІ ст.»**

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Лялюк Галини Миколаївни «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – поч. ХХІ ст.» впроваджувались у роботу кафедри практичної психології КЗ ЛОР «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» з 2018 по 2020 рік у процесі викладання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників Львівської області. Зокрема, Лялюк Галиною Миколаївною були розроблені та викладалися такі навчальні курси: «Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу», «Стратегії корекції і педагогічна підтримка дітей, які залишилися без батьківської опіки», «Стратегії корекції девіантної поведінки дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах».

Під час проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників удосконалено їх теоретичні та практичні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та можливості їхнього творчого використання з урахуванням специфіки вітчизняних реалій; педагогічних умов організації опікунсько-виховної діяльності та впровадження особистісно-орієнтованих технологій виховання дітей, які опинилися без батьківського піклування в освітній процес.

Результати дисертаційного дослідження Лялюк Г. М. було апробовано на 4 навчальних семінарах для освітян Львівщини протягом зазначеного періоду.

Дисертаційне дослідження Лялюк Г. М. є актуальним і доцільним, його результати можуть бути використані закладами вищої та післядипломної освіти, що здійснюють професійну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, при розробці відповідного науково-методичного забезпечення.

Заступник директора КЗ ЛОР **ЛОІППО**

М. Р. Кацюба
М. Р. Кацюба

Вик. Корнієнко І.О.
тел. 0322550864





**ЛІЦЕЙ № 4 ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
ДРОГОБИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ**

82100, м. Дрогобич, вул. Стрийська, 28, тел. 2-37-28, drogobych_vo.school4@ukr.net

Вих. №158/1 від 04.12.2020р.

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук

Лялюк Галини Миколаївни

**на тему «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної
парадигми в Україні ХХ – поч. ХХІ ст.»**

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали докторського дисертаційного дослідження Лялюк Галини Миколаївни «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – поч. ХХІ ст.» протягом 2018-2020 рр. впроваджувалися в освітній процес ліцею № 4 імені Лесі Українки.

Педагогічні працівники освітнього закладу використовували основні результати дослідження Лялюк Галини Миколаївни при підготовці методичних матеріалів, під час проведення методичних об'єднань з проблем виховання дітей; функціонування системи психолого-педагогічного супроводу дітей, які залишилися без піклування батьків, дітей-сиріт, «євро сиріт», дітей внутрішньо переміщених осіб; використання технологій виховання у контексті особистісної парадигми; консультативної роботи з батьками та опікунами дітей; проведенні батьківських зборів, семінарів з питань опікунсько-виховної діяльності. Праксеологічні аспекти проблеми виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми використано у процесі професіоналізації педагогів освітнього закладу, створення психолого-педагогічних умов для ефективної інноваційної педагогічної діяльності, особистісно-професійного розвитку педагогів.

Положення і висновки наукового дослідження Лялюк Галини Миколаївни «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – поч. ХХІ ст.» обговорювалися на засіданні педагогічної ради ліцею № 4 імені Лесі Українки Дрогобицької міської ради (протокол №5 від 01.12. 2020 року.

Директор
імені Лесі
Дрогобицької міської ради



С. В. Мала



Дитячий будинок «Оранта»

вул. Тарнавського, 37, м. Дрогобич, Львівська обл., Україна, 82100, тел. 2-26-95, факс (03244) 2-26-95
E-mail: drogobych_vo/oranta@ukr.net

«19» жовтня 2020 р № 95

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Лялюк Галини Миколаївни
на тему «Теорія і практика виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми в
Україні XX – поч. XXI ст.»
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали дисертаційного дослідження, систематизовані основні наукові висновки та рекомендації, Лялюк Галини Миколаївни на тему «Теорія і практика виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми в Україні XX – поч. XXI ст.» було впроваджено у педагогічний процес дитячого будинку «Оранта» м. Дрогобич протягом 2018 – 2020 рр., що дало можливість оптимізувати умови гармонійного особистісного розвитку дітей-сиріт.

На педагогічних радах (протокол №3 від 04.09.2018р., протокол №1 від 15.01.2020р.). авторка ознайомила педагогічних працівників з концептуальними положеннями свого дослідження, було презентовано доповіді «Реалізація принципу суб'єктності у вихованні дитини-сироти як основа активізації її особистісного ресурсу», «Технології виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми». Лялюк Г.М. відповіла на запитання, які задавали педагоги стосовно особливостей реалізації ідей виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми. На педагогічних радах сформовано висновок про доцільність впровадження матеріалів дисертаційного дослідження, інноваційних технологій актуалізації особистісного ресурсу дітей-сиріт у педагогічний процес дитячого будинку «Оранта» м. Дрогобич.

На методичному семінарі-практикумі для педагогів «Розвиток емоційно-особистісної сфери дошкільнят засобами психогімнастики» удосконалено теоретичні та практичні аспекти виховання дітей-сиріт у контексті особистісної парадигми та можливості їхнього використання у педагогічному процесі дитячого будинку. Зокрема відзначено, що ідеї кордодійності сприятимуть розвитку емоційно-особистісної сфери дітей, тому доречно їх впровадити у виховну практику. Впровадження матеріалів дисертації «Теорія і практика виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми в Україні XX – поч. XXI ст.» має важливе практичне значення, оскільки уможливує оновлення традиційних напрямів виховання дітей-сиріт, впровадження оптимальних шляхів розбудови освітнього простору опікунсько-виховної діяльності.

Заступник директора
з виховної роботи

Директор
дитячого будинку



«Оранта»

С.Я. Сенюра

О.Д. Дацюк



УКРАЇНА

ПУСТОМИТІВСЬКА РАЙОННА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ
**ПУСТОМИТІВСЬКИЙ РАЙОННИЙ ЦЕНТР СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ
ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

81100, м. Пустомити, вул. Паркова, 2, тел. 2-00-40, 227-88-63 e-mail: pustcssm@meta.ua

Вих. № 303
від 12.10.2020р.

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Лялюк Галини Миколаївни
**на тему «Теорія і практика виховання дітей-сиріт в контексті особистісної
парадигми в Україні ХХ – поч. ХХІ ст.»**
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Лялюк Галини Миколаївни на тему «Теорія і практика виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – поч. ХХІ ст.» здійснювалося в Пустомитівському районному центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді протягом 2018 – 2020 рр.

Матеріали дисертаційного дослідження використано у процесі проведення методичних семінарів для практичних психологів, фахівців із соціальної роботи, у проведенні тренінгів, лекцій, семінарів, груп взаємопідтримки для (приймних) батьків, батьків вихователів, опікунів/піклувальників, виховних заходах «У світі емоцій», «Готуємо дітей до школи», «Моє майбутнє в моїх руках», «Безпека в мережі Інтернет», під час яких удосконалено теоретичні та праксеологічні аспекти виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми та можливості їхнього творчого використання з урахуванням специфіки сучасних суспільних умов.

Впровадження матеріалів дисертації «Теорія і практика виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми в Україні ХХ – поч. ХХІ ст.» має беззаперечне практичне значення, оскільки уможливорює оновлення традиційних теоретико-методологічних засад виховання дітей-сиріт, з врахуванням швидких соціальних змін сучасного інформаційного суспільства; розв'язання проблеми пошуку оптимальних шляхів розбудови освітнього простору опікунсько-виховної діяльності, здатного забезпечити гармонійний особистісний розвиток дитини-сироти, набуття нею позитивного соціального досвіду та вироблення стійкої позиції її протистояння суспільним викликам сьогодення.

Директор
Пустомитівського районного
центру соціальних служб
для сім'ї, дітей та молоді



ГАННА ДІДИК

Додаток Г

Трактування поняття «виховання» у сучасній психолого-педагогічній, соціально-педагогічній літературі

Джерело	Визначення поняття
І. Бех [56, с. 6]	перетворювальна діяльність педагога-вихователя, спрямована на зміну свідомості, світогляду, психології ціннісних орієнтацій, знань і способів діяльності особистості, що сприяють її якісному зростанню і вдосконаленню
А. Бойко [77; 80 с.13]	соціокультурне становлення особистості, формування суб'єкт-суб'єктних виховальних відносин суб'єктів виховного процесу, співтворчості у створенні особистісного образу тощо (А. Бойко) [77]; як: «цілісний процес взаємодії (відносин) дитини, яка має природні, психологічні, індивідуальні та вікові особливості, з дорослими і певними елементами соціального середовища, що опосередковано її самоактивністю» [80, с. 13]
Н. Тимошук [780]	як цілеспрямований і свідомо здійснюваний процес особистісної, суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихователя і вихованця, спрямований на створення соціокультурного середовища для саморозвитку і самостановлення особистості як суб'єкта активної діяльності та суспільних відносин, здатного до самовизначення, самореалізації і самовдосконалення (Н. Тимошук) [780]
О. Вишневський [134, с. 6];	як «процес формування моделі поведінки людини в навколишньому середовищі, тобто механізму орієнтації та саморегуляції» (О. Вишневський) [134, с. 6]
О. Дубасенюк [219, с. 21]	процес свідомого розвитку самостійної особистості, що здійснюється під впливом педагога-вихователя під час спільної діяльності, спрямованої на оволодіння вихованцями способами морального саморозвитку і досвідом суспільних відносин
В. Доній, Г. Нессен, Л. Сохань, І. Єрмакова [644, 34]	Виховання – це діяльність щодо розвитку духовного світу особистості, спрямована на надання їй педагогічної підтримки у самоформуванні свого морального образу. Виховання розглядається і як процес самоорганізації особистості засобами <i>внутрішніх ресурсів</i> , що потребують певної зовнішньої ініціації. Відтак, виховання – це насамперед навчання «принципів життя» [644]
С. Карпенчук [281, с. 104]+	формування гармонійно розвиненої і суспільно активної особистості з науковим світоглядом, з високим моральним потенціалом, що бажає і вміє працювати, духовно багатой і фізично досконалої
А. Мудрик [502, с. 10]+	відносно осмислене і цілеспрямоване вирощування людини, що більш-менш послідовно сприяє адаптації людини в суспільстві і створює умови для його відокремлення відповідно до специфіки цілей груп і організацій, в яких воно здійснюється
С. Гончаренко [170, с. 53] +	процес цілеспрямованого систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією об'єктивних і суб'єктивних факторів

В. Ягулов [869]	як спеціально розроблена певним суспільством система засобів впливу на людину з метою формування її особистості відповідно до інтересів цього суспільства [869]
М. Фіцула [810, с. 56]	один із чинників, під впливом якого здійснюється розвиток дитини
А. Бондар, Б. Кобзар [85, с. 79]	складний і багатогранний процес. Це мистецтво, що передбачає підготовку свідомих і високоосвічених людей, здатних як до фізичної, так і розумової праці, до активної діяльності в різних галузях громадського і державного життя, в галузі науки і культури

Додаток Г

Додаток Г.1.

Інформація щодо кількості опікунсько-виховних закладів, числа вихованців та вихователів у них (1992-1998)

Показники	Роки						
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
1	2	3	4	5	6	7	8
Кількість дитячих будинків системи Міністерства освіти та інших відомств	37	37	38	39	43	50	57
Кількість шкіл-інтернатів	36	35	34	35	36	39	40
Кількість дитячих будинків сімейного типу	74	66	74	75	74	73	77
Кількість дітей у дитячих будинках сімейного типу	309	487	572	613	604	619	676
Кількість дітей у школах-інтернатах	6789	7384	7585	8582	8743	9563	10723
Кількість дітей у дитячих будинках системи Міністерства освіти та інших відомостей	2528	2706	2877	2936	3217	3655	4076
Кількість вихователів шкіл-інтернатів	922	933	902	1022	1113	1198	1256

Джерело [271; 748].

Додаток Г.2.

Інформація щодо кількості дитячих закладів для безпритульних дітей та числа вихованців у них в УСРР (1919–1929)

Показники	Роки						
	1919	Кінець 1920	1921 початок 1922	Початок 1924	Кінець 1925	Початок 1927	Листопад 1929
1	2	3	4	5	6	7	8
Кількість дитячих закладів	200	760	1844	1056	584	512	370
Кількість вихованців	10000	51784	140000	70000	58000	51000	36000

Адаптовано автором на основі джерела [99].

Додаток Д

ГЛОСАРІЙ

Термін	Контент поняття
Авторитет	(від лат. <i>auctoritas</i> – влада, вплив) – розглядають як загальновизнаний вплив і значення якої-небудь особистості (групи) на навколишніх; підтримку її ідеї та діяльності громадською думкою; прояв поваги, довіри до неї, навіть віри в неї: у її розум, волю, моральність; здатність творити добро та віддати всі сили спільній справі, засновані на знаннях, моральних чеснотах, заслугах, життєвому досвіді. Авторитетна особистість здатна впливати та спрямовувати думки, почуття, учинки, дії решти людей, не застосовуючи примус, а тим більше насильства.
Акмеологія	Поняття «акме» (від грец. – вершина, квітуча пора) – вища точка, період розквіту особистості, найвищих її досягнень, коли людина проявляє свою зрілість в усіх сферах життєдіяльності і, передусім, у професійній діяльності. Акмеологія як наукова дисципліна, вивчає людину, що розвивається, як індивіда, особистість, суб'єкта праці у процесі високопрофесійної діяльності [600].
Альтруїзм	(фр. <i>altruisme</i> , з лат. <i>alter</i> – <i>інший</i>) – безкорисливе прагнення до діяльності на благо інших, на протигагу егоїзму, як правило, використовується для визначення властивості особистості жертвувати своїми вигодами заради загального блага. Турбота про добробут ближнього у суспільстві можливий лише за умови свідомого обмеження власного добробуту. Це свідоме, нехай і короткочасне обмеження власного егоїзму [224, с. 13]. Сьогодні суть особистої якості альтруїзму науковці розглядають пов'язуючи цю якість із різноманітними акцентами на когнітивному, мотиваційному та поведінковому компонентах альтруїзму. У філософії альтруїзм розуміють як категорію етики, що протиставляється егоїзму. У психології проблему альтруїзму вивчають головню в контексті морального розвитку як цілісну особистісну характеристику а також із емоційним інтелектом, спрямованістю. Альтруїзм визначають як систему ціннісних орієнтацій людини, в яких основним мотивом і критерієм моральної оцінки є інтереси іншої людини чи соціальної спільноти [737, с. 24].
Гейткіпінг	(від англ. <i>gatekeeping</i> – <i>контроль за воротами</i>) – філософія, політика, концепція й водночас механізм, що відображає нові підходи до реформування системи опіки над дітьми взагалі і запобігання розміщення їх в інтернатних закладах зокрема. Складовими гейткіпінгу є: оцінка потреб та умов життя дитини; планування і надання послуг у громаді, що передусє направленню дитини в систему інтернатних закладів; сприяння поверненню дитини-вихованця інтернатного закладу у біологічну сім'ю чи влаштування її у сімейну форму виховання (опіка й піклування, усиновлення, прийомна сім'я, ДБСТ); надання допомоги дитині в організації самостійного життя [160].

Гуманізм	як філософський і етико-соціологічний принцип відображає ставлення до людини як до вищої цінності. Як духовно-культурне явище гуманізм є головним змістом цивілізаційного процесу, в ході якого він проявляється у різноманітних якостях: етична норма, соціальний ідеал, духовна цінність, свобода волі, взаємодопомога і співробітництво, повага до прав і гідності особистості, рівність і рівноправність, справедливість, захист від зла і насилля. Термін «гуманізм» увів до наукового обігу (1808) німецький педагог Ф. Нітхаммер, який вкладав у це слово вищу, самодостатню і самопізнавальну значимість людини і характеризував антилюдським все, що сприяє відчуженню людини і її самовідчуженню [124, с. 9]. Дефінітивний аналіз поняття «гуманізм» засвідчує його глибоку філософсько-педагогічну сутність, «гуманізм означає не просто людяність, а людяність, що притаманна освіченій людині» [191, с. 408].
Деінституціо-налізація	як повний процес планування реорганізації зі скороченням і/або закриттям закладів інтернатного типу, створення різноманітних інших послуг догляду за дитиною, які регулюються законом і стандартами, орієнтованими на результат. <i>Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 рр.</i> декларує деінституціалізацію, яка розрахована на 10 років. Координатором реалізації процесу деінституціалізації визначено Міністерство соціальної політики України. I етап реалізації Стратегії (2017–2018 рр.) передбачає підготовку нормативно-правової бази, організацію методичного забезпечення, розробку критеріїв моніторингу процесу реформаций та залучення для подальшої реалізації запланованих змін відповідних інвестицій. II етап (2019–2024 рр.) – проведення реформи інтернатних установ шляхом їх «ліквідації або реорганізації у заклади денного перебування дітей» [628]. Серед основних завдань Стратегії – «створення ефективних механізмів підтримки сімей з дітьми, що поєднують фінансову, матеріальну допомогу та послуги для сприяння батькам у виконанні своїх обов'язків з догляду та виховання дітей і подолання складних життєвих обставин; підвищення професійного рівня фахівців, які надають послуги дітям і сім'ям з дітьми, та рівня спроможності учасників процесу реформування системи інституційного догляду та виховання дітей; розвиток послуг альтернативного догляду за дітьми, які з певних причин не можуть проживати з біологічними батьками; формування суспільної думки щодо важливості виховання та розвитку дитини у сім'ї та ін.» [628, с. 4–6]. Деінституціалізація базується на таких принципах як: - родина є найкращим середовищем для виховання та розвитку дитини; - збереження сім'ї для дитини є головною умовою забезпечення її благополуччя та найкращих інтересів; - жодна дитина не повинна залишитись без уваги, потреби, думки та інтересикжної мають бути враховані. А отже, у ході ДІ реформи: - забезпечується динамічний розвиток і доступність послуг на рівні територіальної громади для дітей та сімей з дітьми, що сприятиме поетапній ліквідації інтернатних закладів;

	- вивільнені кошти спрямовуються на створення нових і розвиток наявних послуг у громадах; - інституції перепрофілюються в центри надання спеціалізованих послуг, заклади освіти та інші, які сприятимуть забезпеченню потреб мешканців громади.
Депривація	передовсім дефіцит, обмеження, ізоляція внутрішнього стану особистості відповідно до зовнішнього. Термін «депривація» першочергово був пов'язаний із фінансовою практикою середньовічної католицької церкви і буквально означав позбавлення духовної особи окремої статті доходу (бенефіція) [773, с. 173]. Мова йде про процес позбавлення можливого блага та перспективи, виявлений у випадку, коли за збігом обставин людина втрачає можливість розвитку особистості. Поняття «депривація» в науковій літературі трактують по-різному. Д. Хебб розкриває її як специфічний стан, пов'язаний з біологічно повноцінним, але психічно недостатнім середовищем. «<i>Депривація</i> – це психічний стан, коли суб'єкт не має змоги задовольняти деякі свої основні (життєві) психічні потреби достатньою мірою впродовж тривалого часу». Тобто йдеться про втрату чогось необхідного індивіду для задоволення певних важливих потреб. Це призводить до різних моральних і психологічних відхилень у поведінці та діяльності. <i>Психічну депривацію</i> визначають як психічний стан, який виник у результаті таких життєвих ситуацій, де суб'єкту не надається можливість для задоволення деяких його основних (життєвих) психічних потреб достатньою мірою і протягом достатньо тривалого часу [371, с. 18]. Існують різні типи класифікацій депривації. Дослідники виокремлюють: <i>стимульну</i> депривацію (зниження кількості сенсорних стимулів), <i>когнітивну</i> (занадто мінлива, хаотична структура зовнішнього світу без чіткого упорядкування і сенсу, яка не дає можливості дитині розуміти, передбачати і регулювати те, що відбувається ззовні); <i>емоційну</i> (недостатність можливості для налагодження інтимного емоційного ставлення до будь-якої особи або розрив подібного емоційного зв'язку, якщо такий уже був створений); <i>соціальну</i> депривацію (депривацію ідентичності) обмеженість можливості для засвоєння автономної соціальної ролі [371]. Також виділяють <i>рухову</i>, <i>сенсорну</i>, <i>материнську і соціальну</i> депривацію [223], <i>родинну</i> депривацію [426]. У структурі соціальної депривації виокремлюють сімейну депривацію, екзистенційну та закладову, складовими яких є: материнська, патернальна, сенсорна, емоційна, комунікативна, рухова, психомоторна, освітня, когнітивна, інформаційна, культурна, духовна, економічна, статусно-рольова, ціннісно-нормативна, темпоральна, організмична депривація [602, с. 47]. Вияви психічної депривації можуть охоплювати широкий діапазон змін особистості – від легких, що зовсім не виходять за межі нормальної емоційної картини, до дуже грубих уражень розвитку інтелекту й характеру. Психічна депривація може виявляти певну картину невропатичних ознак, а іноді – виражені соматичні особливості. Науковці у визначенні розрізняють значення поняття «депривація» та диференціюють ситуацію, коли дитина з самого народження позбавлена певних стимулів, у результаті чого деякі значущі потреби взагалі не виникають, та ситуацію, коли потреба вже виникла, а потім предмет потреби став недоступним. Першу ситуацію іноді називають «привацією» тобто відділенням, а другу власне депривацією [465, с. 10]. Депривацію у

	контексті представлено дослідження першочергово розуміємо як обмеження материнсько-батьківської опіки, недостатність емоційно-стимульного та соціального досвіду. Така депривація надалі негативно впливає, передусім на особистісний та психічний розвиток дитини-сироти.
Детермінанти (соціокультурні)	(від лат. «determinans» – визначальний, обмежувальний) – універсальні чинники соціального й культурного розвитку суспільства в певний історичний період, що стимулюють і одночасно визначають ступінь інтеграції освітньо-виховних реалій у соціальні межі; наповнюють їх змістом, обумовленим аксіологічною спрямованістю соціокультурного середовища [708, с. 163].
Діяльність	специфічна людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає його доцільна зміна та перетворення. Діяльність охоплює матеріальні та інтелектуальні операції, зовнішні та внутрішні процеси, діяльність є роботою думки та роботою руки, процесом пізнання і людською поведінкою [809, с. 58]. Діяльність розглядається як: 1) спосіб буття людини у світі, її здатність вносити зміни у дійсність; 2) форма активного ставлення людини до оточуючого її світу з метою його перетворення [170]. Діяльність у психології визначається як активна взаємодія суб'єкта з навколишньою дійсністю, під час якої він цілеспрямовано впливає на об'єкт з метою задоволення певних потреб [847, с. 41]. У соціології «діяльність – це інструмент вивчення суспільного життя в цілому та окремих його форм і розглядається як інформаційно спрямована активність живих систем, що забезпечує їх самопідтримку» [726, с. 44].
Дитина	передовсім людський індивід з притаманними йому людськими властивостями, потенційна особистість, якою вона може стати лише в соціумі. Методологія гуманної педагогіки трактує дитину винятково суб'єктом діяльності без огляду на її вік, стать, здібності, можливості, особливості розвитку психічних процесів тощо.
Дитинство	період у розвитку людини, опосередкований специфічними фізіологічними, соціально-психологічними, культурно-освітніми та теоретико-пізнавальними властивостями, які визначають фізичний і розумовий розвиток особистості, формування її вищих психічних функцій, соціалізацію особистості, її підготовку до майбутнього життя в суспільстві [148, с. 93; 288, с. 29; 537, с. 16; 568, с. 16; 570, с. 147; 591, с. 86; 311]. Поняття «дитинство» (дитячий вік) тлумачиться як період інтенсивного фізичного й психічного розвитку індивіда, протягом якого відбувається його підготовка до життя дорослих [570, с. 147]. Термін «дитинство» зосереджується головню на стані буття дитиною, не стосуючись окремо взятої дитини; він передбачає наявність відмінної, окремої, фундаментально іншої суспільної категорії – «дитинство». Означена категорія має значення лише в контексті взаємовідносин із дорослими [288, с. 29], та насамперед із батьками.
Індивідуальність	це сукупність індивідуально-психологічних особливостей, єдність та взаємозв'язок властивостей людини як особистості й суб'єкта діяльності, у

	структурі якої функціонують її індивідуальні властивості. Індивідуальність, вища ланка в ієрархічній тріаді «індивід – особистість – індивідуальність» [17, с. 173–178]. Індивід пов'язаний із суспільством та індивідуальністю і претендує на автономію за рахунок наявності конкретних, неповторних рис. Відмінність між термінами «індивід» та «індивідуальність» полягає у відображенні першим поняттям конкретного об'єкта, одиначної людини, а другим – у вираженні її властивостей. Як природні здібності індивіда самостійно не формують індивідуальності, так і соціальність, взята окремо, ще не робить його суб'єктом суспільного розвитку. Індивідуальність є суспільним способом існування індивіда, а особистість – індивідуалізований спосіб буття людини. Проблему індивідуальності К. Платонов [586, с. 60–61] розглядає як систему особливостей людини як індивіда, як організму і як особистості. На його думку, індивідуальність включає такі рівні: <i>сомато-морфологічна індивідуальність</i>, яка має прояв на фотографії; <i>біохімічна індивідуальність</i>, яка має прояв у несумісності тканин і алергіях; <i>фізіологічна індивідуальність</i>, яка передається через індивідуальність нервізму, що є спільною в людини й безхребетних тварин; <i>процесуальна психічна індивідуальність</i> – індивідуальність суб'єктивного, яка є вищою для людини лише в момент народження; <i>змістовна психічна індивідуальність</i>, притаманна людині як особистості і є продуктом її взаємодії зі світом; <i>соціально-психологічна індивідуальність</i>, яка є продуктом спілкування зі старшим поколінням і визначає індивідуальність творчості особистості.
Інклюзія	(від <i>Inclusion</i> - включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті, це політика й процес, що дає можливість їм брати участь у всіх програмах. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання й виховання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Останнім часом спостерігається активізація інклюзивної освіти та її шляхів у нашій країні, позаяк відсоток інвалідизації дітей досить високий. Важливою є співпраця різних спеціалістів для оптимального подолання соціальних та психофізичних проблем дітей.
Кібербулінг	одна з форм психологічного насильства, один із різновидів булінгу (цькування), що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням сучасних електронних технологій: Інтернету (електронної пошти, форумів, чатів, ICQ) та інших засобів електронної техніки – мобільних телефонів чи інших гаджетів. Відмінності кібербулінгу від булінгу зумовлюються особливостями Інтернет-середовища: анонімністю, можливістю підмінити ідентичність, охоплювати велику аудиторію одночасно, (особливо дієво для поширення пліток), здатність тероризувати та тримати у напрузі жертву будь-де і будь-коли. Як правило, кібербулери керуються однією зі стратегій. По-перше, це стратегія реваншу: діти, що зазнали нападок в реальному житті, можуть спробувати бути булерами у віртуальному середовищі. По-друге, — втеча від нудьги, розваги без усвідомлення можливих трагічних наслідків розвитку подій, спровокованих кібербулінгом. По-третє, — посилення реального булінгу інформаційно-

	комунікаційними технологіями, що створює феномен комплексного булінгу.
Кіберсоціалізація	процес соціалізації особистості в кіберпросторі, зміна структури самосвідомості особистості, яка відбувається під впливом і в результаті використання сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій в контексті життєдіяльності [270]. Кіберсоціалізація особистості особливо яскраво відбувається в Інтернет-середовищі, в процесі комунікації з віртуальними агентами соціалізації, з якими вона зустрічається і спілкується в соціальних мережах, у процесі переписки по e-mail, на форумах, в чатах, блогах, online-іграх. У процесі кіберсоціалізації в особистості виникає цілий ряд нових очікувань та інтересів, мотивів і цілей, потреб і установок, а також форм психологічної та соціальної активності, безпосередньо пов'язаних з фактично новим віртуальним життєвим простором людини [270]. Більшість дітей переносять створені в віртуальному світі соціальні норми на реальні відносини, руйнуючи тим самим сформовані нормативні підвалини суспільства, які за останні десятиріччя сильно деформовані, а їх віртуалізація призводить до ще більшої деформації соціальної свідомості й поведінки.
Компетентність	(лат. <i>competens</i> – відповідний, здібний) – як сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності, визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття нею відповідних компетенцій, що є метою професійної підготовки фахівців [223, с. 57].
Концепція (педагогічна)	система ключових ідей, що визначає зміст певного явища або процесу; стратегія педагогічної діяльності, що виступає підґрунтям розробки відповідних теорій; система концептуальних положень, принципів, установок, на яких будуються теорії; процес формування системи наукових понять – концептів (методологічного, теоретичного, технологічного) тощо. <i>Концепція виховання</i> є методологічним і емпіричним базисом теорії виховання особистості, її змістовим ядром, яке включає низку нових оригінальних ідей, теоретичних положень, конструктивних принципів відповідного педагогічного явища, що вивчається. Визначення сутнісних аспектів цієї форми наукового знання відбувається на різних засадах. Ураховуючи специфіку науково-педагогічного знання, Є. Яковлев визначає педагогічну концепцію як складну динамічну систему фундаментальних знань про педагогічний феномен, що повно і всебічно розкривають його сутність, зміст, особливості, а також технології оперування з ним в умовах сучасної освіти [875, с. 239]. С. Бобришов, досліджуючи питання методології й теорії розвитку педагогічного знання, обґрунтовує концепцію як методолого-теоретичну і емпіричну систему поглядів, суджень та ідей, яка зумовлює цілісне розуміння й інтерпретацію педагогічних явищ і процесів; розкриває їх сутність, структурно-змістові особливості, механізми та загальні правила їх цілеспрямованого здійснення, організації і перетворення [72, с. 231].
«Образ Я»	усвідомлення людиною себе, передбачає усвідомлення тотожності самій собі, соціально-моральну самооцінку, а також елементи самоповаги та

	належить до глибинного рівня структури особистості, виступаючи однією з її найбільш змістових, інтимних характеристик.
Опіка	піклування про кого-, що-небудь, догляд за кимось; постійний нагляд, контроль за чийми-небудь діями, вчинками; організований і контрольований державою нагляд за недієздатними громадянами (малолітніми, душевнохворими і т.ін.), піклування про їхні особисті та майнові права та інтереси», «опікун – той, хто виявляє піклування про кого-небудь, доглядає когось», «опікунство – піклування, догляд, нагляд, контроль» [119, с. 847]; особлива форма державної турботи про дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Опіка встановлюється над дітьми до 14 років, а піклування – над дітьми у віці 14-18 років» [224, с. 607]. Теорія міжлюдської опіки складається з двох важливих наукових пластів – теорії людських потреб та теорії діяльності із задоволення цих потреб; теорія виховання за допомогою опіки розглядає принципи опіки, види, форми і технології опіки; теорія опікунського виховання аналізує форми виховання (а також навчання), в яких вихователь у процесі опікунських дій стосовно своїх учнів задовольняє їхні (як правило, загальні) потреби – в досягненні успіху, приналежності до групи, самореалізації, позитивної атмосфери життя, справедливості тощо [363, с. 26]. Опіка може мати різні види: <i>профілактична, збіжна, інтервенційна, компенсаційна, ревалідаційна, лікувальна, паліативна опіка</i>. Критеріями виокремлення видів опіки та відповідних їм форм є середовище, в якому відбуваються опікунські дії (повна, часткова), вид виховної опіки, визначений опікунською функцією різних інстанцій (виховна опіка творчого характеру, компенсаційна і доповнювальна, спеціальна), тривалість здійснення опікунських дій (довготривала, короткотривала, постопіка); зв'язок з видами виховання (сімейна, соціальна, релігійна (конфесійна), корекційно-адаптаційна опіка); суб'єкти опікунської діяльності (державна, громадська опіка); характер опікунсько-виховних взаємин (гуманістичний, тоталітарний); форма здійснення опікунської діяльності (колективна, групова, індивідуальна); ступінь новизни (традиційні і інноваційні форми опіки). Опіка як соціально-педагогічне явище може проявлятися у різних формах. У формі <i>цілковитої опіки</i> – коли підопічні перебувають цілодобово під наглядом своїх опікунів (наприклад у дитячих будинках, будинку престарілих, прийомній родині). Та формі <i>часткової опіки</i> – коли підопічними лише частково опікуються в певних інституціях (дитячий садок, школа та ін.). <i>Опікунська діяльність</i> може мати різні види і форми: вони охоплюють певні дії щодо підопічного і залежать як від специфіки його потреб (які можуть варіюватися і пов'язані з його віком, соціально-економічною ситуацією, станом здоров'я, рівнем розвитку, ціннісними орієнтаціями, домінуючими моделями поведінки тощо), так і можуть бути детерміновані конкретними можливостями опікуна, прийомної сім'ї чи відповідної установи опікунсько-виховного характеру.
Особистість	(<i>personality</i> – <i>англ.</i> , <i>personnalite</i> – <i>франц.</i>) найвищий рівень розвитку людини, що становить унікальну інтеграцію суб'єктності та сукупності соціально значущих властивостей, яка є результатом взаємодії зі світом і

	свідчить про реалізовану потенційну здатність індивіда засвоювати зовнішні сенси, реалізовуватися у світі. <i>Особистість</i> – це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ Особистість складається дуже рано й утворює властиву кожному віку своєрідність [76]. За Л. Виготським, кожен вік є діалектичним стрибком, за провідної ролі соціальної ситуації розвитку, до нової якості, що змінює і окремі функції, і їх поєднання. Учений наголошував на значенні переживань, однак поставив його в залежність від розвитку в дитини узагальнень [149].
Особистісний підхід	послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії. Передбачає допомогу вихованцю в усвідомленні себе особистістю, у виявленні, розкритті його можливостей, становленні самосвідомості, у здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних самовизначень, самореалізації, самоутвердження [170, с. 280]. <i>Особистісний підхід</i> має базуватися на науковому уявленні про особистість як суб'єкт діяльності й поведінки, як складну соціально зумовлену цілісну систему психічних якостей індивіда з притаманною їй психологічною структурою, взаємозв'язками між її елементами, що виявляються і розвиваються у діяльності й поведінці та відповідають конкретній соціальній ситуації життя людини, певному віковому етапові її розвитку. Означений підхід має надавати можливість педагогам і психологам визначати індивідуальність особистості в єдності з її соціальністю, тобто своєрідність, неповторне сполучення та взаємозв'язок притаманних їй по-різному якісно та кількісно розвинутих індивідуально-психологічних і соціально-психологічних властивостей, які зумовлюють її поведінку та діяльність у певних соціальних та предметних ситуаціях.
Парадигма	(«<i>paradeigma</i>» (παράδειγμα) буквально те, що зумовлює характер прояву, маніфестації, залишаючись за межами цього прояву («<i>para</i>» – понад, над, через, біля, а «<i>deigma</i>» – прояв, маніфестація, <i>paradeigm</i> – приклад, зразок), що також означає патерн, модель, прототип. В античній і середньовічній філософії парадигма характеризувала галузь вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого Бог Деміург створює світ; у російській релігійній філософії парадигма розглядалася поряд з поняттям «Софія», яке має сенс «зразка», «ідеалу», що спрямовує творчу активність. У філософію науки термін «парадигма» вперше ввів Г. Бергман. Найбільш поширеним це поняття стало після його дослідження у роботі «Структура наукових революцій» (1962), де автор наводить біля двадцяти його значень, та стрімко набуло значущості в суспільній практиці. Проте пріоритет у його вживанні і поширенні належить Т. Куну, який визначає його як принципове поняття соціології та історії науки, як дисциплінарну матрицю. Поняття «парадигма» постає фактично у ролі великої, узагальненої моделі світорозуміння. Ціннісне самовизначення суб'єктів педагогічного процесу повністю залежить від усвідомлення ними того, у рамках якої парадигми це самовизначення відбувається. «Парадигма – провідна теорія науки (базовий підхід) й вища щодо інших категорія наукового пізнання, що ґрунтується на бінарних опозиціях і прийнята за зразок вирішення

	проблем протягом певного історичного періоду; фіксується в підручниках, наукових працях і визнається науковим співтовариством» [673, с. 6]. Парадигма – «система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, прийнятих за зразок розв'язання наукових завдань, які поділяють всі члени наукового співтовариства» [529, с. 504]. Парадигму у педагогіці також тлумачать як стабільну систему, яка тривалий час функціонує в діяльності освітніх закладів, закріплену теоретичними положеннями, нормативними документами, традиціями, кадровими та матеріальними ресурсами [183, с. 34].
Парадигма виховання	система методолого-теоретичних норм і стандартів та аксіологічних критеріїв, домінуюча в певний період історичного розвитку суспільства, розкриває характерологічну цілісність освітньо-виховного процесу, регулює науково-дослідницьку та практичну інноваційну педагогічну діяльність. Класифікація «освітніх парадигм»: формувальна і гуманістична (Є. Бондаревська); особистісно орієнтована і духовно орієнтована (Т. Власова); науково-технократична, гуманітарна і езотерична (І. Колесникова); авторитарна, маніпулятивна і підтримувальна (Г. Корнетов); традиційно-формувальна, традиційно-розвивальна, особистісно орієнтована (С. Кульневич); традиціоналістська і гуманістична (В. Пилиповський); духовна і світська (І. Соловцова); педагогічна, андрагогічна, акмеологічна і комунікативна (Ю. Фокін) та ін.
Психологічний супровід	є системою (або комплексом) заходів (або дій), що спрямована на створення умов для успішного виховання та розвитку особистості на різних етапах онтогенезу; результатом психологічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості; потреба у психологічному супроводі як специфічній технології (або напрямі діяльності) особливо зростає в ті вікові періоди, які пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя і діяльності (особливо коли дитина потрапляє до державного закладу опіки), а також у кризові періоди розвитку. У ці періоди технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активізує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання. Таким чином, психологічний супровід дитини-сироти є умовою її успішного особистісного зростання. Загалом, під супроводом розуміють особливий метод, який забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень в різних ситуаціях життєвого вибору [52].
Педагогічна технологія	(грец. <i>techne</i>-мистецтво, майстерність та <i>logos</i> – слово, вчення) це «системний метод створення, застосування та визначення» усього виховного процесу, з «урахуванням технічних та людських ресурсів та їхньої взаємодії», то її основним завданням є оптимізація форм і методів виховання [200, с. 23]. Педагогічна технологія може містити в собі інші спеціалізовані технології, які застосовуються у інших галузях науки і практики – електронні, цифрові, нові інформаційні технології, поліграфічні, валеологічні тощо. Термін «технологія» згадується вперше у 20-х рр. ХХ ст. у наукових працях з педології, заснованих на дослідженнях рефлексології (І. Павлов, В. Бехтерев, А. Ухтомський, С. Шацький), також паралельно використовується термін «педагогічна техніка», який згадується у Педагогічній енциклопедії 30-х рр. та визначається як сукупність прийомів

	та засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію начальних занять. Педагогічна технологія може містити в собі інші спеціалізовані технології, які застосовуються у інших галузях науки і практики – електронні, цифрові, нові інформаційні технології, поліграфічні, валеологічні тощо. Вперше поняття «технологія виховного процесу» введено А.Макаренком, який стверджував, що «справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний з її здатністю проектувати особистість», тобто чітко передбачати ті її якості та властивості, які повинні сформуватися у процесі виховання» [278, с. 80]. Визначеність мети дає можливість перейти до чіткого процесу технологізації всього виховання. На думку А.Макаренка, технологія виховного процесу передбачає «науково обґрунтовану тактику і процедуру виховання». Предмет <i>технології виховання</i> – це конструювання системи виховного процесу, виходячи із заданої вихідної установки, серед якої виховні орієнтири, – мета та зміст виховання» [11].
Портфоліо	(англ. portfolio) — перелік (коротке портфоліо) або збірка (широке портфоліо) виконаних робіт та напрацювань певної особи (компанії). З французької: porter – формувати, нести, folio – листок, сторінка. Портфоліо може бути як на папері, так і в електронному вигляді. Електронне портфоліо, в свою чергу, може зберігатись локально (бути доступним лише визначеному колу людей) та глобально (бути доступним для всього світу — для користувачів Інтернету). Глобально доступне портфоліо інакше — веб-портфоліо [255].
Праксеологія	(від грец. <i>πράξις</i> – практика, дія, та грец. <i>λογία</i> – вчення) є дедуктивним вивченням людської діяльності, яке ґрунтується на понятті про цілеспрямовану поведінку людини. Праксеологію більшість вчених розглядають як загальну теорію успішної, цілеспрямованої діяльності, «граматикою ефективної дії». Предметом вивчення праксеології є способи досягнення мети у певній діяльності, дослідження цілей і засобів вчинків, оцінка придатності обраних засобів для досягнення мети.
Прив'язаність	«тривалий близький зв'язок між двома людьми, що не залежить від їх місцезнаходження і є джерелом емоційної близькості» (В. Фалберг) [896]. Це прагнення до близькості з іншою людиною і збереження цієї близькості. Глибокі емоційні зв'язки зі значущими людьми є основою життєвих сил для кожної людини. Від неї залежить їх почуття безпеки, власної гідності, емпатії, сприйняття світу, розвиток совісті, логічного мислення, здатності контролювати власні емоції тощо. Дитина, у якій сформована прив'язаність, нормально розвивається, вчиться розрізняти власні почуття і почуття інших, мислить логічно, розвиває соціальні зв'язки, довіряє навколишнім, стає впевненою у собі, менше заздрить, проявляє любов і ніжність до інших. Натомість порушення прив'язаності може негативно впливати не лише на соціальні контакти дитини, у т. ч. здатність розуміти почуття інших, але й на емоційний, соціальний, фізичний, розумовий розвиток дитини загалом. Дитині, у якій не сформувалися прив'язаності, як правило, притаманні: страх, породжений невпевненістю у собі, комплекс неповноцінності, наслідком якого є агресія; несправедливі звинувачення, приниження; нервові напруження, стреси; самотність; тотальна неуспішність [896].

Професійна ідентичність

один із видів соціальної ідентичності й полягає в ідентифікації людини з професійною спільнотою, з професією як соціальним інститутом. Набуття професійної ідентичності відбувається у процесі професійного розвитку (К. Абульхановою-Славською, А. Борисюком, А. Деркачем, О. Єрмолаєвим, Є. Зеєр, В. Клименко, Є. Клімовим, Г. Ложкіним, В. Ляудіс, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Поваренковим, У. Родигіної, В. Століним, Л. Шнейдер та ін.).

Професійна ідентичність завжди розвивається в умовах визначеної професійної спільноти, з якою людина себе ідентифікує, приймаючи її цінності, норми, правила. Водночас професійна ідентичність є продовженням більш загального особистісного самовизначення, коли професія виступає одним із засобів соціалізації та індивідуалізації людини.

Професійна ідентичність визначається як об'єктивна та суб'єктивна єдність з професійною групою, справою, що зумовлює наступність професійних характеристик (норм, ролей та статусів) особистості. Професійна ідентичність стосується усвідомлення особою своєї належності до професії (як галузі діяльності) та включає професійної спільноти. Як і інші види ідентичності, вона об'єднує когнітивну, емоційну та поведінкову складові. Реалізація емоційно-оцінних та когнітивних складових ідентичності відбувається через поведінкові патерни, тобто «кульмінаційним є сплав, єдність думки і слова, слова і вчинку, свідомості і поведінки». У цій єдності проявляється цілісність (конгруентність) ідентичності.

У процесі становлення професійної ідентичності особливу роль відіграє власна активності особистості, тобто процеси самовизначення, самоорганізації та персоналізації. Процес професійного самовизначення передбачає набуття особистісних смислів праці (цілісність), процес професійної персоналізації пов'язаний із процесом входження до професійної спільноти (тотожність), процес самоорганізації стосується процесу структурування часу, упорядковування, самостійності в організації життєдіяльності (визначеність).

Модель формування професійної ідентичності педагога у процесі професійної підготовки, має три факторний характер та включає у себе *суб'єктивні*, чи особистісні, внутрішні, фактори, пов'язані з ціннісно-смісловою сферою, самосвідомістю, самоактуалізацією, рефлексивністю, компетентністю, вміннями, задоволенням, творчістю; *об'єктивні*, чи зовнішні, фактори, пов'язані з вимогами професійної діяльності, яка здійснюється в особистісно орієнтованій парадигмі, яка виступає регулюючою основою професійно-особистісного самовизначення педагога; *об'єктивно-суб'єктивні* фактори, які пов'язані з організацією освітньої та професійної сфер.

Професійна ідентичність розглядається як особистісне й соціально-психологічне утворення, що формується лише на досить високих рівнях оволодіння професією та є стійким узгодженням і усталенням основних елементів професійного процесу. По суті, набуття професійної ідентичності через професійну ідентифікацію та самоідентифікацію трактується як основна мета і результат фахового навчання і всієї професійної підготовки. Нерозв'язаність цієї проблеми впродовж професійного навчання проявляється у розладах ідентифікації, аморфності самовизначення та розбалансуванні, тобто втрати або ненабуття цілісності, багатьох інших параметрів особистості. Виходячи з цього, більш

	правомірно можна говорити про становлення професійної зрілої ідентичності для тих осіб, які безпосередньо залучені до системи фахової підготовки, передовсім для студентів [419; 420; 424].
Психічна травма	подія, яка з різним рівнем ймовірності може призвести чи призводить до порушень усталеного життєвого способу буття дитини, руйнування прийнятого особистістю психічного світу. Психічна травма має широкий спектр проявів – це насамперед емоційні, поведінкові, фізичні та емоційні складнощі, які доводиться переживати дитині, яка потрапила під вплив травмуючої події. Як правило, вони включають депресію, тривожність, поведінкові розлади, адиктивну поведінку, самоушкодження, відсутність довіри та емоційну нестабільність дитини. Психотравма має подвійну природу: спочатку проявляється руйнівна сила, вона забирає здатність людини жити і радіти життю, а потім – трансформує її буття [508].
Психосоматична патологія	стани та захворювання, у виникненні та розвитку яких приймають участь емоційно-особистісні, соціально-психологічні, генетичні та інші фактори. Як правило, це розлади функцій органів і систем, зумовлені психічними, зокрема, афективними порушеннями, які виникають у функціонально перевантажених, конституційно-незрілих або пошкоджених вісцелярних системах (анорексія, нейродерміт, закрепи, поноси, бронхіальна астма, енурез, енкопрез, розлади сну та ін.) [329].
Розвиток	складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, у ході якого відбуваються прогресивні і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк). Розвиток дитини (кількісні та якісні зміни) розглядаємо в перспективі життєвого шляху і розуміємо як динамічну систему, яка створена взаємодією дозрівання і навчіння, переплетенням процесів фізичного, психічного і соціального розвитку. Розвиток, передовсім, характеризується якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, процесів, структур. Розвиток – це процес, для якого характерним є єдність матеріальної і психічної сторін, єдність суспільного і особистісного при проходженні дитиною щаблин розвитку
Розвиток особистості	процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті її соціалізації і виховання. Маючи природні анатоμο-фізіологічні передумови до становлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Розвиток особистості відбувається у діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Передумовою і результатом розвитку особистості виступають потреби [170, с. 289; 224, с. 787–788; 643, с. 305; 550, с. 372]. Розвиток особистості, полягає у поступовому набутті автономії, спроможності управління своєю поведінкою, особистісному контролі її механізмів [319, с. 176].
Самоактуалізація	підготовка себе до переходу зі стану можливості до стану діяльності, що передбачає виявлення наявних потенцій розвитку особистості. Уперше термін «самоактуалізація» запропоновано К. Гольштейном, засновником організмичної теорії, яка підкреслює єдність, інтегрованість, гармонійність і когерентність здорової особистості, основна увага надається розвитку вроджених потенцій людини, які вона намагається активно реалізувати

	доступними їй способами. Ідеї організмичної теорії близькі до гештальтпсихології (М. Вертгеймер, К. Коффка, В. Келер), однак гештальтпсихологія в основному обмежувалася феноменами самосвідомості та незначну увагу зосереджувала на організмі та особистості загалом. А. Маслоу використав це поняття у контексті вивчення людини як унікальної цілісної відкритої системи, яка саморозвивається. К. Роджерс розглядав самоактуалізацію як організмичну тенденцію розкриття всіх своїх можливостей, вважаючи, що людина від природи наділена всіма необхідними для цього якостями, акцентуючи увагу на умовах, що сприяють становленню «повноцінно функціонуючої» людини, якій притаманне безумовне прийняття себе та інших, конгруентність, емпатія, а також на важливих якісних характеристиках самоактуалізації: усвідомлення, адекватності, активності. Вчений, осмислюючи прагнення до самоактуалізації як субстрату усього, що можна назвати словом «мотивація», підносив її в ранг мета-потреб, тобто духовних потреб як цінностей вищого порядку [656].
Саморозвиток	процес всебічного розвитку особистості за допомогою самостійного вивчення і застосування отриманої інформації, індивідуального творчого підходу до завдань, без постійного зовнішнього впливу. Розвиток, що відбувається силою внутрішніх причин, незалежно від зовнішніх факторів, <i>саморух</i>. Саморозвиток розглядається передовсім не як абстрактне визначення, а конкретний процес (рух, динаміку), який. усвідомлений і керований особистістю. Саме в результаті саморозвитку відбувається удосконалення фізичних, розумових і моральних потенцій людини, розгортання її індивідуальності. Цілі, зміст саморозвитку змінюються відповідно до вікових та індивідуальних властивостей особистості, відтак процес саморозвитку не має меж, як нема меж досконалості людини [319].
Синергетика	(від грец. «synergeia» («син» – «сумісно», «разом» і «ергос» – «дія»), що перекладається як «енергія сумісної дії» й означає узгодженість, взаємодію. Уперше це поняття було введено німецьким професором Г. Хакеном у 1972 р. Основою тлумачення сутності виховання є ідеї синергетики про нестабільності, нелінійності, випадковості розвитку суспільних процесів, які тривалий час вилучалися з наукових теорій. Дослідники (Є. Князева, С. Курдюмов, Г. Ніколіс, І. Пригожин, Г. Хакен та ін.) спростовують думку, яка домінувала в традиційній педагогіці, що випадковості ніяк не впливають, не залишають наслідків у загальній плинності подій природи, культури, науки, освіти. За вихідну тезу береться не система як ціле в її статичному стані, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, неупорядкованості, водночас – джерело розвитку. Вільний розвиток індивідуальності є умовою розвитку та еволюції суспільства. Проблема полягає у тому, щоб знайти підхід до розвитку людини, оскільки раніше сфера дій людини уявлялася детермінованою [298].
Соціалізація	процес засвоєння та подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду – трудових навичок, знань, норм, цінностей, традицій, які накопичувалися від покоління до покоління, процес включення індивіда до системи суспільних відносин та формування у нього соціальних якостей. Специфіка соціалізації як виховного механізму полягає у набутті засвоєними особистістю зовнішніми соціальними

	впливами, які набувають особистого змісту і значення. У результаті взаємодії особистості з суспільством виникають соціальні явища, якими є особистісні виховні механізми й особистісні якості дитини, що знаходять узагальнене вираження у таких особистісних системах: соціальні потреби та зацікавленість; соціальні орієнтації та позиції; стратегічна організація поведінки; соціальна активність. Вищезазначені особистісні системи мають гармонійно розвиватися, в іншому ж випадку соціалізація особистості дитини не може стати повноцінною [368].
Соціальність особистості	якісний ступінь розвитку людини як соціальної істоти, здібність індивіда взаємодіяти з соціальним середовищем, єдність особистого й колективного і, водночас, – прояв соціальної сутності людини на індивідуальному рівні, тобто здібності бути джерелом власної активності, проявляти індивідуальне творче ставлення до суспільного буття [728, с. 59].
Соціальне виховання	цілеспрямована складова успішного процесу соціалізації людини, що відбувається у спеціально створених суспільством та державою правових, матеріальних та духовних умовах розвитку і самореалізації людини. На відміну від соціалізації, яка у цілому, є процесом безперервним, та має стихійний аспект, соціальне виховання – процес дискретний (перервний), оскільки, будучи планованим, здійснюється у певних організаціях, а значить – обмежений певними місцем та часом [613, с. 15–16]. Дослідник А. Мудрика зауважує, що зміст, цілі, засоби соціального виховання органічно взаємопов'язані з іншими компонентами цілісного процесу виховання людини, хоча при цьому мають специфіку, яку можна визначити тільки через зв'язок його (соціального виховання) з такими процесами, як розвиток і соціалізація [502]. На соціальний характер виховання звертали увагу зарубіжні дослідники (Д. Локк, Ф. Дістервег, П. Наторп та ін.), значне місце ця проблема посіла у роботах П. Блонського, В. Зеньківського, І. Киреевського, М. Крупеніної, В. Семенова, В. Сороки-Росинського, К. Ушинського, О. Хомякова, П. Чаадаєва та ін. Як відносно самостійний феномен і ядро соціальної педагогіки соціальне виховання розглядається у працях Є. Бондаревської, М. Галагузової, І. Зимньої.
Соціальне навчання	процес опанування знаннями, уміннями та навичками розвитку соціальності – здібності людини взаємодіяти із соціальним світом. Процес соціального навчання спирається передусім на організацію спілкування між учасниками соціально-педагогічного процесу та включає в себе різні сторони (обмін інформацією, вплив, взаємодію, співпрацю) та форми (творчі і практичні заняття, лекції, тренінги, ігри, різні заходи). При цьому особливу роль в соціальному навчанні, організації взаємодії особистості із середовищем, займає координації виховних зусиль суспільства загалом, соціальних груп, сім'ї, різних соціальних інститутів та закладів. На думку Л. Мардахаєвої, соціальне навчання заперечує механічне нав'язування людині готових соціальних норм, оскільки кожна має індивідуальні біологічні та психологічні особливості, проходить соціалізацію в певному соціумі, а тому по-різному реагує на однаковий вплив [705, с. 139–140].

Соціальна освіта	найвищий рівень поєднання соціального навчання й соціального виховання. Результат соціальної освіти визначається досягненням певним індивідом або групою людей рівня соціальності, соціальної орієнтації та функціонування. Соціальна освіта є головним чинником соціалізації; процесом і результатом цілеспрямованої, педагогічно організованої й планомірної діяльності, що здійснюється в інтересах індивіда і суспільства, до якого він належить, зазначає А. Капська [733].
Соціальна робота	різновид людської діяльності, мета якої полягає в оптимізації здійснення суб'єктивної ролі людей у різних сферах життя суспільства у процесі життєзабезпечення і діяльного існування особистості, сімей, соціальних груп (а діти-сироти є одними з них) у суспільстві. Науковці неоднозначно трактують зміст та сутнісні характеристики «соціальної роботи». Зокрема, В. Андрущенко характеризує соціальну роботу як цілеспрямовану діяльність у суспільстві, спрямовану на надання допомоги різноманітним категоріям тих, хто її потребує [735]. Як один із напрямів теоретичних досліджень про соціальні відносини і сферу функціонування суспільства як цілісного соціального організму соціальну роботу пропонує розглядати А. Горілий [175, с. 7]. Дослідниця О. Карпенко розглядає соціальну роботу як вплив громадськості, професіоналів, індивідів на соціальне облаштування суспільства завдяки формуванню й реалізації державної соціальної політики, спрямованої на створення сприятливих умов для життєдіяльності кожної людини, її сім'ї, громади [223, с. 86]. Соціальна робота одночасно виступає і формою суспільної діяльності, і соціальною практикою, і синтезом науково-теоретичних знань і навчальною дисципліною. Соціальна робота як практична діяльність сприяє суспільним змінам, вирішенню проблем людських взаємовідносин; допомагає людям підвищувати їх здатність до функціонального існування в суспільстві та самостійно приймати рішення з метою підвищення рівня добробуту. Опираючись на наукові дані про соціальні системи та поведінку людини, соціальна робота допомагає там, де люди вступають у взаємозв'язок із зовнішнім середовищем І. Зверєва та В. Поліщук [223, с. 86].
Соціально-педагогічна робота	є інтегративним видом соціально-педагогічної діяльності і включає педагогічний (освітньо-виховний), соціальний і психологічний компоненти [227, с. 50]. Соціально-педагогічну роботу розглядають як «різновид соціально-педагогічної діяльності, який здійснюється у певній соціальній інституції та який спрямований на точно визначений об'єкт впливу» [730, с. 267]. В контексті того, на кого спрямована діяльність, доречно вести мову про соціально-педагогічну роботу з різними категоріями дітей, молоді, дорослих або окремими соціальними групами, а з урахуванням місця, де вона відбувається, – про соціально-педагогічну роботу в освітньому закладі, реабілітаційному центрі, притулку, громаді тощо [730, с. 266–267].
Соціально-педагогічна діяльність	різновид професійної діяльності, яка спрямована на реалізацію завдань соціального виховання, соціального навчання і соціальної освіти, створення сприятливих умов соціалізації, соціального розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності.

	На відміну від педагогічної діяльності, яка спрямована на всіх дітей та має програмно-нормативний характер, соціально-педагогічна діяльність завжди є адресною, спрямованою на конкретну дитину і розв'язання її індивідуальних проблем за допомогою вивчення особистості дитини і навколишнього середовища (сім'ї, школи, друзів тощо), складання індивідуальної програми допомоги дитині у процесі її соціалізації. Якщо педагогічна діяльність має безперервний характер, то соціально-педагогічна діяльність локальна, обмежена тим періодом, протягом якого вирішується проблема дитини. Соціально-педагогічна діяльність покликана служити задоволенню потреб індивіда в соціокультурній адаптації і самореалізації [706, с. 45–46]. Соціально-педагогічна діяльність передовсім професійна діяльність соціального педагога, яка охоплює широкий спектр соціально-педагогічних проблем. Опікунсько-виховна діяльність конкретизує цей спектр до проблем опіки та виховання дітей-сиріт, які перебувають у державних інституціях опіки.
Суб'єктність	цілісне утворення, «потенційна здатність» особистості до саморозвитку, усвідомлення власного авторства свого життя у взаємодії із соціальним і предметним світом. Особистість як суб'єкт саморозвитку, спрямовує перетворювальну активність на себе як об'єкт, самостійно керуючи власним розвитком.
Толерантність	(з лат. <i>tolerantia</i> – <i>терпимість</i>) терпиме ставлення до інтересів та позицій інших за умови незгоди з ними. Толерантність також відображає здатність прийняти різноманітність життя, розуміння неостаточності та відносності істини в багатьох її проявах або визнання наявності інших інтерпретацій і способів їх реалізації. Толерантність – це «здатність людини вступати з іншою людиною в плідну комунікацію на основі поваги до її своєрідності та свободи» [682].
Фаббінг	(з англ. – phubbing), пристає до мобільних пристроїв – телефонів, планшетів, коли віртуальне спілкування стає пріоритетним порівняно з міжособистісним. Фаббінг – це соціальне явище, яке характеризується зловживанням гаджетами в процесі комунікації, нове явище для соціальної дійсності, як наслідок технічного прогресу [190]. Цей термін з'явився у 2007 р. з появою смартфона або «розумного телефона» з можливостями стаціонарного комп'ютера. Поняття «фаббінг» запропоновано групою австралійських фахівців з лексикології у рамках промокомпанії словника «Macquarie Dictionary» за підтримки австралійського відділення рекламного агентства McCann. Для популяризації проблеми була запущена кампанія «Stop Phubbing», яка закликала людей приділяти більше уваги живому спілкуванню. Науковці рекомендують частіше спілкуватися зі своїми дітьми і намагатися обмежувати використання дітьми всіляких гаджетів, особливо за столом і під час спілкування.
Цифрові інформаційні компетентності	здатності розуміти та використовувати інформацію в різних форматах від мережевих комп'ютерних джерел, що включає навички розшифровки мультимедійних образів, звуків і тексту. Європейською комісією створено Рамку цифрової компетентності для громадян (скорочена назва – DigComp), (DigComp 2.0: Digital Competence Framework for Citizens), до

	якої увійшли описи дескрипторів та рівнів володіння цифровою компетентністю [921]. Інформаційно-комунікативна компетентність «передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо)» [323, с. 11].
Феноменологія	<i>(від грец. phainómenon, «те, що з'являється» та lógos – учення)</i> дає змогу розглядати та вивчати структури свідомості, та, як наслідок трактування і усвідомлення сутності життєвого світу засобом свідомості, інтерпретувати дійсність, навколишнє середовище як суб'єктивну реальність. Феноменологію розуміння ґрунтовно розробляв Е. Гуссерль. Важливе і впливове значення, на його думку, має екзистенційний аспект, у межах якого пізнання постає екзистенцією, специфічним способом буття людини. Суб'єктивне важливіше від об'єктивного. У феноменологічному підході важливо не об'єктивний стан справ, а що при цьому відчуває, бачить і думає ця унікальна людина, не власне поведінка, а переживання, плани і наміри, які стоять за нею: зміст унікального сприймання і переживання свідомості. Таке тлумачення було притаманне Ф. Ніцше, П. Рікєру, З. Фроїду, М. Гайдеггеру. У педагогічній науці феноменологія визначається як знання, що трактують освіту атрибутом людського буття, педагогічний процес «як буття людини в освіті», трансформацію соціально-педагогічних систем у природовідповідний стан.

Додаток Е

Трактування та основні підходи до поняття «сирітство»

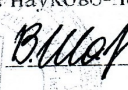
Сирітство	Визначення поняття
сирітство	це соціальне явище, поява якого обумовлена наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишилися без піклування батьків у результаті позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісно відсутніми» [170, с. 305].
сирітство	«...характеризує стан дитини, яка тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням внаслідок втрати батьків... та потребує захисту чи допомоги з боку держави» [224, с. 817].
сирітство	<i>сирітство</i> як «соціальне явище, поява якого зумовлена наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишилися без піклування батьків унаслідок позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісти зниклими тощо» [736, с. 126]. (Л. Волинець, А. Капська, І. Козубовська, Н. Комарова, О. Антонова-Турченко, І. Іванова, І. Пеша, С. Толстоухова)
сирітство	негативне соціальне явище, що характеризує спосіб життя неповнолітніх дітей, які були позбавлені піклування батьків, Б. Кобзар [301].
соціальне сирітство	соціальне явище, зумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків стосовно неповнолітньої дитини [73; 583, с. 40–51; 736, с. 120]. Таке ж трактування знаходимо у наукових розвідках наведено А. Капської [731], С. Харченка [738].
діти-сироти	«особи, віком до 18 років, у яких померли один чи обидва батьки» [154, с. 192], до дітей, які втратили одного з батьків, також застосовується дефініція напівсирота. М. Галагузова [154, с. 192].
дитина-сирота	поняття «дитина-сирота» та «дитина, позбавлена батьківського піклування», відображено у словнику А. Капської: «Дитина, що тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням внаслідок втрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишатися в сімейному оточенні і потребує захисту та допомоги з боку держави» [709, с. 183].
«діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування»	діти, в яких батьки померли, або діти, що залишилися без батьківського піклування у зв'язку із позбавленням їх батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, у зв'язку з відбуванням покарання у місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовились батьки та безпритульні діти (О. Безпалько, М. Галагузової, І. Зверєвої, Б. Кобзаря, Л. Мардахаєва й ін.), Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених

	батьківського піклування» від 13.01.2005 р. [618], Закон України «Про основи соціального захисту бездомних громадян і безпритульних дітей» [236, с. 56].
соціальне сирітство	sensu stricto (з лат. «у вузькому значенні») і sensu largo (з лат. «у широкому значенні»). Соціальне сирітство sensu stricto означає дітей, які перебувають у дитячих будинках, sensu largo – дітей, котрі залишаються вдома у сім'ях, що не виконують своїх обов'язків [729, с. 9]
соціальні сироти	особливої соціально-демографічна група дітей, які мають родину, але залишилися без піклування батьків через соціально-економічні, психолого-педагогічні та інші причини (н: деформація батьківської поведінки) В. Бондаренко [88, с. 102–107], В. Яремчук [884], І. Козубовської і І. Мигович [604, с. 44], Г. Шепелевої [851, с. 97–102].
соціальні діти-сироти	діти, які мають біологічних батьків, але вони з певних причин не займаються вихованням дитини та не піклуються про неї, В. Яковлева [876, с. 205–212].
соціальні сироти	діти екстремальної ситуації, без сім'ї, без турботи та опіки батьків, які перебувають у постійному стресі та з недовірою ставляться до людей, зі специфічним поглядом на життя. Уперше науковець наводить визначення «комплекс сироти» – сформований стереотип непоправності втраченого, який породжує невпевненість, тривожність, неспокій, В. Морозов [501, с. 18–27].
соціальне сирітство	первинне і вторинне соціальне сирітство. Первинне соціальне сирітство зумовлене передусім деградацією інституту сім'ї, погіршенням її економічного становища. Вторинне соціальне сирітство формується двома шляхами: 1) відмовою прийомних батьків від дітей через виявлення у них фізичних чи психічних відхилень, відсутніх або прихованих у момент усиновлення; 2) вилученням дитини із прийомної родини, яка нездатна належно виконувати функції щодо виховання усиновленої дитини [388, с. 282–283]. У другому випадку мова йде про прийомну сім'ю, неблагополучну, для якої усиновлення є не способом задоволення своїх батьківських інстинктів, а інструментом поліпшення власного матеріального становища.
соціальне сирітство	«... не лише «неблагополучні» діти у традиційному розумінні «неблагополуччя», але й ті, кого прийнято вважати «благополучними»... Діти, які належать до різних категорій, займають відносно однакову критичну позицію у ставленні до своїх батьків... До соціальних сиріт належать усі діти, що залишилися без належної опіки та виховання, причому незалежно від соціального статусу батьків...» О. Коваленко [306].
«діти, позбавлені батьківського піклування»	діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісти зниклими або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою

	батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти) [618, ст. 147].
«євросироти»	діти трудових мігрантів. Основними причинами цього явища стали соціально-економічні негаразди, невпевненість у завтрашньому дні, що спричинило явище заробітчанського або євросирітства. «Де-юре» батьки у таких дітей є, а «де-факто» їх немає. Через тривалу відсутність (більшість батьків приїжджають лише на великі свята) ці діти практично не отримують належного сімейного виховання: батьківського тепла, розуміння, підтримки, любові [850].
«приховане» сирітство	ситуації, коли дитина залишена наодинці з собою, відчувається самотньою, непотрібною, осиротілою. Симптомами прихованого сирітства є емоційна відчуженість дітей від батьків, що, на думку В. Семиченко та В. Заслуженюк [687, с. 12], проявляється у байдужому ставленні батьків до дітей, не контрольованості поведінки дітей. Це, своєю чергою, є причиною неврозів, деформації характеру та поведінки, відхилень у розвитку особистості, які у майбутньому можуть бути трансформовані у соціальні девіації. «Приховане» сирітство пов'язане з погіршенням умов життя сім'ї та падінням її моральних засад, унаслідок чого зростає безпритульність величезної кількості дітей та підлітків. О. Терновець [777, с. 4–10]. У комплексному дослідженні проблем асоціальних явищ в Україні, Н. Левчук [376] трактує його як результат занепаду функцій контролю та інформування органів державної влади про проблеми безпритульності значної кількості дітей, які перебувають у несприятливому й небезпечному для здоров'я і життя становищі.

ДОДАТОК Є
РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор з науково-педагогічної роботи
 **Шаран В.Л.**
« 20.10. 2016 р.

РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ В ДІТЯЧИХ БУДИНКАХ ТА ІНТЕРНАТАХ

Галузь знань **05 «Соціальні та поведінкові науки»**

Спеціальність **053 «Психологія»**

Статус дисципліни **нормативна**

Факультет **соціально-гуманітарний**

Кафедра **психології**

Форма навчання	Курс	Семестр	Загальний обсяг дисципліни Кредити ЄКТС	Кількість годин					Самостійна робота	Курсова робота	Залік	Екзамен
				Аудиторні заняття								
				Разом	Лекції	Лабораторні роботи	Практичні заняття	Семінарські заняття				
Денна	1	2	6/180	64	32	-	32	-	116	-	+	-
Заочна	1	2	6/180	14	10	-	4	-	166	-	+	-

Робоча програма складена на основі освітньої програми та навчального плану підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Розробник  **Г.М. Лялюк**

Схвалено на засіданні **кафедри психології**

Протокол № 13 від 26 серпня 2016 р.

Зав. кафедри психології

М.В.Савчин

Схвалено на засіданні науково-методичної ради факультету

Протокол № 8 від 29.09 2016 р.

Схвалено на засіданні науково-методичної ради університету

Протокол № _____ від _____ 2016 р.

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Метою викладання навчальної дисципліни є формування у студентів необхідного обсягу знань з організації психологічної роботи в дитячих будинках та інтернатах. Дисципліна передбачає вивчення студентами закономірностей та чинників становлення психічного та особистісного розвитку вихованців інтернатних закладів та дитячих будинків, сучасних теоретичних та практичних проблем виховання та опіки дітей-вихованців державних закладів та шляхів їх розв'язання. Вивчення дисципліни дасть змогу отримати необхідне уявлення про основні напрями психологічної роботи в дитячих будинках та інтернатах.

Основні завдання вивчення дисципліни:

- ознайомити студентів з досягнення сучасної психології про особливості психічного та особистісного розвитку вихованців дитячих будинків та інтернатів;
- формувати вміння аналізувати стан теоретичних розробок в галузях психології з проблеми психічного та особистісного розвитку дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатів, методичне забезпечення освітньо-виховного процесу, а також виявляти проблеми психічного здоров'я, фіксувати деприваційні порушення у дітей за допомогою відповідних дослідницьких методів.
- оволодіння базовими принципами організації корекційно-розвивальної роботи психолога в дитячих будинках та інтернатах;
- сприяти розвитку толерантності, емпатії, професійної ідентичності студентів.

Основні знання і вміння, які повинен набути студент після засвоєння програми.

Студент повинен знати:

- стан проблеми навчання, виховання та соціалізації дітей позбавлених батьківського піклування в Україні та закордоном;
- соціальну ситуацію розвитку, специфіку умов навчання, виховання та соціалізації дітей-вихованців інтернатних закладів;
- особливості психічного та особистісного розвитку вихованців дитячих будинків;
- теоретичні та прикладні аспекти концепцій психічної деривації;
- проблеми психічного здоров'я дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатів.
- напрями корекційно-розвивальної роботи у дитячих будинках та інтернатах.
- особливості організації роботи практичного психолога дитячого будинку.
- особливості підготовки

Студент повинен вміти:

- розрізняти складові системи державної опіки над дітьми в Україні;
- охарактеризувати основні психологічні концепції психічної деривації;
- виокремити специфічні особливості умов навчання, виховання та соціалізації дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатів;
- аналізувати досягнення психологічної науки в контексті проблеми навчання та виховання дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатів;
- аналізувати методичне забезпечення освітньо-виховного процесу дитячих будинків та інтернатів;
- фіксувати деприваційні порушення у дітей за допомогою відповідних дослідницьких методів;
- застосовувати методи корекційно-виховної роботи, моделі надання дітям відновлювальних впливів, основні напрями, методи та техніки розвивальної взаємодії;
- організувати роботу практичного психолога дитячого будинку;
- оцінювати та співставляти відмінності в психічному та особистісному розвитку дітей-вихованців дитячих будинків та дітей з родин.
- підготувати дитину та батьків до усиновлення.

Міждисциплінарні зв'язки. Навчальна дисципліна практично пов'язана з усіма дисциплінами психологічного, філософського, природничого напрямку навчального плану.

2. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назва теми	Кількість годин							
	Денна форма навчання				Заочна форма навчання			
	Лекції	Лабор. заняття	Практ. (семін.)	СРС	Лекції	Лабор. заняття	Практ. (семін.)	СРС
I СЕМЕСТР								
Тема 1. Соціальна ситуація розвитку дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в сучасному суспільстві	4	-	4	14	2			20
Тема 2. Система державної опіки над дітьми в Україні та закордоном	4	-	4	14				22
Тема 3. Психологічні особливості соціалізації дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатів	4	-	4	14	2		2	20
Тема 4. Психічна депривація дітей як психолого-педагогічна проблема	4	-	4	14				22
Тема 5. Психічний розвиток дітей, які виховуються в дитячих будинках та інтернатах	4	-	4	14	2			20
Тема 6. Оцінювання психічного розвитку дітей, які зазнали деприваційних впливів	4	-	4	16	2			20
Тема 7. Напрями корекційно-виховної роботи у дитячих будинках та інтернатах.	4		4	16				22
Тема 8. Організація роботи практичного психолога дитячого будинку.	4		4	14	2		2	20
Разом за I семестр	32		32	116	10		4	166

3. ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

**Зміст лекційного курсу для студентів денної форми навчання
I семестр**

№ /п	Перелік тем лекцій, їх анотації	Кількість годин
1.	Тема 1. Соціальна ситуація розвитку дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування в сучасному суспільстві Стан проблеми навчання, виховання та соціалізації дітей позбавлених батьківського піклування в Україні. Ставлення до дітей-сиріт у традиціях українського народу: історична ретроспектива. Соціально-правовий захист дітей сиріт в Україні. Соціальна ситуація розвитку вихованців державних	4

	закладів. Специфічні особливості умов навчання, виховання та соціалізації дітей-вихованців інтернатних закладів. Освітні заклади закритого типу як об'єкт соціально-психологічних досліджень.	
2.	Тема 2. Система державної опіки над дітьми в Україні та закордоном Безпритульність і бездоглядність дітей як гостра соціально-психологічна проблема. Тимчасове влаштування неповнолітніх, які втратили батьківське піклування й опинилися через різні обставини на вулиці. Система дитячих будинків та шкіл-інтернатів в Україні. Дитячі будинки змішаного типу. Мало комплектні дитячі будинки змішаного типу. Прийомні сім'ї. Система опіки над дітьми за кордоном. Світові стандарти якісного виховного впливу на дитину в умовах інтернатного закладу.	4
3	Тема 3. Психологічні особливості соціалізації дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатів Соціалізація дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування як психолого-педагогічна проблема. Соціалізація дітей позбавлених батьківського піклування як об'єкт вітчизняних та зарубіжних соціально-психологічних досліджень. Умови та чинники, які гальмують процес соціалізації. Інститути соціалізації. Родинне виховання як цілеспрямований процес організації взаємодії дорослих і дітей, запорука успішної соціалізації. Особливості функціонування механізмів соціалізації у дітей позбавлених родинного виховання. Відмінності в особистісному розвитку дітей-вихованців дитячих будинків та дітей з родин. Готовність випускника інтернатного закладу до майбутнього життя. Соціальні зв'язки вихованців інтернатів після закінчення навчання. Складнощі в адаптації «інтернатних» дітей до звичайного життя в соціумі, заснованого на шлюбі.	4
4	Тема 4. Психічна депривація дітей як психолого-педагогічна проблема Розвиток і значення концепцій психічної депривації. Зовнішні та внутрішні умови депривації. Ізоляція та сепарація (історичні довідки). Сучасні теорії психічної депривації. Класична картина депривації. Попередження депривації. Значення деприваційного досвіду в житті дитини. Діагностичні рівні оцінки розвитку депривованих дітей. Чинники ризику ускладнень у розвитку дитини, яка зазнала деприваційних впливів. Депривація та особистість дитини.	4
5	Тема 5. Психічний розвиток дітей, які виховуються в дитячих будинках та інтернатах Дитина-немовля: провідний вид діяльності, розвиток емоційної сфери, особливості становлення основ особистості та самосвідомості, особливості контактів з ровесниками, показники нормативного розвитку немовляти. Дитина раннього віку: провідний вид діяльності та спілкування з дорослими, пізнавальна активність, спілкування з ровесниками, криза трьох років, показники моніторингу психічного розвитку дитини раннього	4

	віку. Дошкільник: спілкування з дорослими та ровесниками, особливості пізнавального розвитку, особливості поведінки, розвиток самосвідомості. Молодший школяр: готовність до школи, інтелектуальний розвиток. Розвиток мотиваційної сфери, спілкування з дорослими та ровесниками, специфіка відставання в психічному розвитку. Підліток: особливості розвитку самосвідомості, часова перспектива і професійне самовизначення, загострення акцентуацій характеру, формування родинних відносин, формування психологічної статі та підготовка до сімейного життя. Інтрогрупова структура підліткових об'єднань в умовах закритого освітнього закладу: неформальна структура влади в підліткових групах, інтрагрупова структура референтних відносин. Міжособистісні стосунки вихованців дитячих будинків та педагогів.	
6	Тема 6. Оцінювання психічного розвитку дітей, які зазнали деприваційних впливів Визначення базового рівня розвитку дитини, моніторинг оцінювання її психічного розвитку. Розмежовування наслідків дериваційних впливів і уражень іншої етіології. Затримка психічного розвитку дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатних закладів. Робота ПМПК. Прогнозування подальшого розвитку та соціальної поведінки дітей. Визначення особистісно-значущих аспектів для ефективності спрямування корекційних впливів. Етіологія та патогенез психосоматичних розладів у дітей-вихованців дитячих будинків. Соматогенні нервово-психічні розлади. Систематика негативних психосоціальних факторів, пов'язаних з умовами дитячих будинків та інтернатів. З'ясування значення та впливу на подальший розвиток дитини набутого нею попереднього досвіду. Посттравматичні стресові розлади, розлади адаптації. Порушення соціалізації емоцій. Порушення прихильності. Тривожно-депресивні розлади. Дитячі неврози. Страхі. Поведінкові розлади. Психопатоподібні афективні порушення. Аддиктивна поведінка	4
7	Тема 7. Напрями корекційно-виховної роботи у дитячих будинках та інтернатах Принципи організації корекційно-виховної роботи у дитячих будинках та інтернатах. Модель надання дітям відновлювальних впливів: реактивація, перенаучування, реєдукація, ресоціалізація. Розвиток санітарно-гігієнічних навичок у дітей. Загальні критерії визначення рівня розвитку емоційної сфери дитини. Емоційне благополуччя як база психологічного зростання дитини. Спеціальні заняття з корекції емоційної сфери дитини: усвідомлення емоцій, розвиток співпереживань. Психогімнастика в дитячих будинках та інтернатних закладах. Напрямки психологічної корекції агресивної поведінки дітей. Основні напрями, методи та техніки розвивальної взаємодії. Зниження рівня особистісної тривожності дитини. Розвиток позитивної самооцінки. Розвиток саморегуляції у дітей-вихованців дитячих закладів [8, с. 88-107]	4

8	Тема 8. Організація роботи практичного психолога дитячого будинку Особливості планування роботи практичного психолога дитячого будинку, документація, методичне забезпечення. Специфіка психодіагностичної роботи практичного психолога дитячого будинку. Соціально-психологічний і експериментально-діагностико-корекційний комплекс для практичних психологів дитячих будинків. Напрямки психологічної просвіти. Соціально-психологічний тренінги для вихованців дитячих будинків та інтернатів. Психологічне консультування. Робота з опікунами та родичами дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатів. Родинне виховання дітей. Участь дітей у виховних заходах. Соціально-психологічний супровід вихованців дитячих будинків. Обстеження житлово-побутових умов дитини та родичів. Психопрофілактика правопорушень у дітей. Робота в опікунських радах. Робота психолога з дитиною та батьками в процесі усиновлення. Психологічна підтримка прийомної родини.	4
	Разом за I семестр:	32

**Зміст оглядових лекцій для студентів заочної форми навчання
I семестр**

№ /п	Перелік тем лекцій, їх анотації	Кількість годин
1.	Тема 1. Психологічні особливості соціалізації дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатів Соціалізація дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування як психолого-педагогічна проблема. Соціалізація дітей позбавлених батьківського піклування як об'єкт вітчизняних та зарубіжних соціально-психологічних досліджень. Умови та чинники, які гальмують процес соціалізації. Інститути соціалізації. Родинне виховання як цілеспрямований процес організації взаємодії дорослих і дітей, запорука успішної соціалізації. Особливості функціонування механізмів соціалізації у дітей позбавлених родинного виховання. Відмінності в особистісному розвитку дітей-вихованців дитячих будинків та дітей з родин. Психологічні характеристики соціалізації дошкільнят, молодших школярів та підлітків. Особливості соціально-психологічної адаптації вихованців дитячих будинків. Детермінанти агресивної поведінки вихованців інтернатних закладів. Конформна поведінка вихованців інтернатних закладів. Затримка соціального розвитку дитини у системі інтернатного оточення. Готовність випускника інтернатного закладу до майбутнього життя. Соціальні зв'язки вихованців інтернатів після закінчення навчання. Складнощі в адаптації «інтернатних» дітей до звичайного життя в соціумі, заснованого на шлюбі [8, с. 12-34].	2

2.	Тема 2. Оцінювання психічного розвитку дітей, які зазнали деприваційних впливів Визначення базового рівня розвитку дитини, моніторинг оцінювання її психічного розвитку. Розмежовування наслідків дериваційних впливів і уражень іншої етіології. Етіологія та патогенез психосоматичних розладів у дітей-вихованців дитячих будинків. Соматогенні нервово-психічні розлади. Систематика негативних психосоціальних факторів, пов'язаних з умовами дитячих будинків та інтернатів. З'ясування значення та впливу на подальший розвиток дитини набутого нею попереднього досвіду. Дитячі неврози. Страхі. Поведінкові розлади. Психопатоподібні афективні порушення. Аддиктивна поведінка [8, с. 78-88].	4
3.	Тема 3. Організація роботи практичного психолога дитячого будинку Особливості планування роботи практичного психолога дитячого будинку, документація, методичне забезпечення. Психологічне консультування. Робота з опікунами та родичами дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатів. Родинне виховання дітей. Участь дітей у виховних заходах. Соціально-психологічний супровід вихованців дитячих будинків. Обстеження житлово-побутових умов дитини та родичів. Психопрофілактика правопорушень у дітей. Робота в опікунських радах. Робота психолога з дитиною та батьками в процесі усиновлення. Психологічна підтримка прийомної родини [8, с. 107-120]	4
	Разом за I семестр:	10

**Перелік практичних занять
для студентів денної форми навчання
I семестр**

№ /п	Тема практичного заняття	Кількість годин
1.	Соціалізація дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатних закладів як психолого-педагогічна проблема.	4
2.	Розвиток і значення концепцій психічної депривації.	4
3.	Психічний розвиток дітей раннього та дошкільного віку, які виховуються в дитячих будинках.	4
4.	Психічний розвиток молодших школярів та підлітків, які виховуються в дитячих будинках.	4
5.	Порушення інтелектуального та емоційного розвитку дітей-вихованців дитячих будинків.	4
6.	Оцінювання психічного розвитку дітей, які зазнали деприваційних впливів.	4
7.	Напрями корекційно-виховної роботи у дитячих будинках та інтернатах.	4
8.	Організація роботи практичного психолога дитячого будинку.	4
	Разом за I семестр:	32

**Перелік практичних занять
для студентів заочної форми навчання
I семестр**

№ /п	Тема практичного заняття	Кількість годин
1.	Соціалізація дітей-вихованців дитячих будинків та інтернатних закладів як психолого-педагогічна проблема.	2
2.	Організація роботи практичного психолога дитячого будинку	2
	Разом за I семестр:	4

Зміст самостійної (індивідуальної) роботи

Номер тижня	Зміст самостійної (індивідуальної) роботи	Кількість годин
1.	Опрацювання теоретичного матеріалу, виконання домашніх практичних завдань: соціальна ситуація розвитку вихованців державних закладів в Україні та законодавом.	14
2.	Проаналізуйте специфіку умов навчання, виховання та соціалізації дітей-вихованців інтернатних закладів. Описати світові стандарти якісного виховного впливу на дитину в умовах інтернатного закладу.	14
3	Опрацювання теоретичного матеріалу, виконання домашніх практичних завдань: аналіз концепцій психічної деривації.	14
4	Опрацювання теоретичного матеріалу. Формування механізму запобігання передачі дітей в інституційні заклади. Міжнародний досвід.	14
5.	Проаналізуйте, чи зазнавали ви у дитинстві дериваційних впливів? Опишіть свій емоційний стан.	14
6.	Проаналізуйте правила, яких доцільно дотримуватись, піклуючись про розвиток психологічної автономності дитини. Складіть план бесіди з вихованцем дитячого будинку.	16
7.	Розробити психо-корекційне заняття з використанням у дитячому будинку одного з напрямів психотерапії.	16
8.	Опишіть, якими ви бачите шляхи реформування системи закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.	14
	Разом за I семестр:	116

4. ІНДИВІДУАЛЬНІ ЗАВДАННЯ

Написання рефератів, доповідей, анотація наукових статей, ессе.

5. МЕТОДИ НАВЧАННЯ

Проведення лекційних та семінарських занять, дискусій, індивідуально-консультативна робота, самостійна робота з літературою, розв'язування психолого-педагогічних задач, робота в малих групах, семінари-дискусії, тренінги, психологічні ігри.

6. МЕТОДИ КОНТРОЛЮ

Використовується три види контролю: поточний, тестовий і підсумковий.

Поточний контроль здійснюється у формі оцінок за різні види аудиторної та самостійної роботи – активність на практичних заняттях (участь у обговоренні питань, підготовка до дискусій, залікових контрольних робіт, самостійне відпрацювання деяких завдань до курсу тощо).

Тестовий контроль здійснюється на засаді письмової залікової контрольної роботи, яка складається з двох частин: по-перше, тестові питання за змістом аудиторної роботи, по-друге,

виконання завдання із самостійного опрацювання певних питань курсу, більша частина яких потребує творчого підходу до змісту.

Підсумковий контроль здійснюється на засаді сумарних результатів поточного та тестового контролю.

7. ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

Оцінювання навчальних досягнень студента

Практичні заняття																Контрольна робота	Індивідуальне завдання	сума
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	КР	ІЗ	
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	40	12	100

Рекомендована література

Основна література

1. Асанова Н.К. Психосоциальное развитие младенцев и детей воспитывающихся в учреждениях : метод. пособ. / под ред. Н.К. Асановой. Москва : Ин-т детской психотерапии и психоанализа, 1997. 32 с.

2. Баб'як Т.І. Психокорекційна робота з дітьми та підлітками, що зазнали насильства. Львів : ВНТЛ, 1999. 48 с.

3. Голик А.Н. Социальная психиатрия сиротства. Москва : Лаборатория базовых знаний, 2000. 192 с.

4. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка : навч.-метод. посіб. : в 2-х кн. Київ : Міленіум, 2005. 286 с.

5. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и в домах ребенка. *Возрастные особенности психического развития детей*. Москва, 1982. 192 с.

6. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 304 с.

7. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Мед. изд. Авиценум, 1984. 335 с.

8. Лялюк Г.М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : тексти лекцій. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету, 2014. 122 с.

9. Лялюк Г.М. Психологічні основи роботи в дитячих будинках та інтернатах : методичні матеріали до практичних занять. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2013. 79 с.

10. Мухина В.С. Лишенные родительского попечительства : хрестоматія : учебное пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.

Додаткова література

1. Зинкевич-Евстегнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 310 с.

2. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : навч.-метод. комплекс / автор.-упоряд. : О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін. ; за заг. ред. : І. Д. Зверевої, Ж. В. Петрович. Київ : Фенікс, 2007. 528 с.

3. Как призывать детей? *Вестник благотворительности*. 1897. № 11. С. 16, 23, 25. Подпись : Н. Ж. – М. М.

4. Калениченко Н. П., Ільченко Ж. І. Життя, віддане дітям. *Початкова школа*. 1993. № 9. С. 56–58.

5. Каменская Т. Г. Социальное знание и виртуализация социальной реальности. Одесса : Астропринт, 2009. 280 с.
6. Канишевська Л. В. Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 490 с.
7. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения : учеб. пособ. Грозный : Чеч.-Инг. ун-т, 1989. 183 с.
8. Капська А. Й., Пеша І. В. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 232 с.
9. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти від 18.06.96. *Система освіти в Україні*. URL: <https://sistema-osviti-v-ukraini.html>
10. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua>
11. Корнієнко І., Католик Г., Бабяк Т., Тарасевич О., Пачковський Ю., Католик О., Тихобаєва Г. Скривджена дитина. Теоретичні і практичні аспекти проблеми дитячого кривдження та методи психокорекційної допомоги дітям, які зазнали насильства : наук.-метод. зб. Львів : Ромус-Поліграф, 2005. 303 с.
12. Корчак Я. Дети и воспитание / Я. Корчак. *Педагогическое наследие* : пер. с польск. / сост. К. П. Чулкова. Москва : Педагогика, 1991. С. 256–261.
13. Корчак Я. Как любить ребёнка : книга о воспитании : пер. с польск. Москва : Политиздат, 1990. 493 с.
14. Кэмпбелл Дж. Тысячеликий герой. Москва, 1997.
15. Линецкий Ю.Л. Развивающие занятия со сказками (часть 1). *Журн. практ. психолога*. 1999. № 10–11. С. 140–148.
16. Лобачева Е.В., Доценко Е.Л. Диагностика межличностных отношений с помощью проективной сказки. *Журн. практ. психолога*. 1999. № 10–11. С. 180–186.
17. Лэнкстон К., Лэнкстон С. Волшебные сказки: ориентированные на цель метафоры при лечении взрослых и детей. Воронеж : МОДЭК, 1996, 432 с.
18. Матвеева О.А., Львова Е.А. Модель коррекционно-развивающей работы с детьми 6–12 лет по проблемам школьной дезадаптации. *Журн. практ. психолога*. 1997. № 3.
19. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. Москва : Трикола, 1995. 352 с.
20. Стрюк К. І. Особливості спілкування дітей-сиріт в умовах дитбудинку. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 3. С. 72–77.
21. Сухомлинський В.О. Вогнегрівий коник: Казки. Притчі. Оповідання / упоряд. і передм. О.В. Сухомлинської. 2-ге вид., стер. Київ : Вікар, 2008.
22. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський. *Вибрані твори* : в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 417–654.
23. Сухомлинський В. О. Як любити дітей. *Радянська школа*. 1967. № 7. С. 68–74.
24. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой : для работы с детьми дошкольного возраста. Харьков : Фолио ; Москва : ООО «Издательство АСТ», 2000.
25. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / под ред. И.В. Дубровиной. Москва, 1998.
26. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузкой. Москва : Педагогика, 1990. 264 с.
27. Створення та функціонування прийомних сімей : навч. посібник для держ. службовців / О.О. Яремко, Л.С. Волинець. Київ : Укр. Інститут соціальних досліджень, 2000. 127 с.
28. Яковченко В.С. Виховання та усиновлення дітей-сиріт. Кіровоград, 1998. 335 с.
29. Яковенко В. С. Дитина-сирота: розвиток, виховання, усиновлення. Київ, 1997. 171 с.

Додаток Ж
Соціально-психологічні особливості дітей-сиріт, які зумовлюють специфіку їх виховання в інституційних закладах опіки

Вік	Соціально-психологічні особливості дітей-вихованців інституційних закладів опіки
0-1	«комплекс поживлення» розвивається значно пізніше в порівнянні з дітьми із сімей. Це призводить до зниження загальної, в тому числі емоційної й пізнавальної, активності дітей. Саме спілкування немовлят-сиріт відрізняється млявістю, безініціативністю, бідністю комунікативних засобів. Це проявляється в збідненні емоційного реагування на заклик, людську мову, тихий голос, новизну обстановки, на персонал, що оточує дітей [509, с. 56]. Характерними є депресивних розлади, клінічні симптоми депресії зачіпають три сфери: емоційну, моторну й пізнавальну. Емоційні порушення проявляються депресивним настроєм у вигляді суму, апатії, байдужості. Рухові порушення у межах депресивних розладів характеризуються малою виразністю міміки. Мають місце стереотипні й звичні дії – ссання пальців, крутіння волосся, одягу, гра з пальцями рук, кусання губ, пальчиків, дряпання. Виявлено й особливі пози, в яких дитина постійно ніби весь час стискується, опускає голову, підносить руки до грудей, прикриваючи долоньками обличчя, застигає у нерухомості, мовчанні, погляд стає усунутим. Загальмованість пізнавальних реакцій проявляється у зниженні загальної активності, слабкому розвитку ігрової діяльності [294].
1-3	знижена допитливість, відставання у розвитку мови, затримка в оволодінні предметними діями, емоційна нечуттєвість до ставлення дорослого, відсутність прагнення до самостійності, відсутність тенденцій до партнерства в ігровій діяльності [616, с. 97]. Спостерігається несприйнятливості до зразків поведінки, оцінки дорослого: похвала слабо інтенсифікує діяльність дитини, а осудження зовсім не змінює її. Загалом, позитивна й негативна оцінки з боку дорослого не диференціюються, що може спричинити затримку в оволодінні активною мовою й предметними діями, серйозні перекручування у розвитку самосвідомості [691].
3-6	відрізняються зниженою пізнавальною активністю, відставанням у розвитку мовлення, затримкою психічного розвитку, відсутністю навичок спілкування, конфліктами у взаєминах з однолітками. Заміна сім'ї життям в установі найбільш негативно впливає на дитину в перші сім років життя. Відсутність єдиного близького і значимого для неї дорослого, взагалі дефіцит спілкування з дорослими не сприяють розвитку у дитини почуття прихильності. В подальшому житті це ускладнює вироблення здібностей розділяти свої переживання з іншими людьми, що надзвичайно важливо для розвитку співпереживання. Діти значно пізніше починають впізнавати себе в дзеркалі, вони лякаються свого відображення і починають плакати. Розвиток почуття самоіндентичності у дітей-сиріт настає набагато пізніше, ніж у дітей які ростуть у родині. Особливості психофізичного розвитку дітей, що перебувають у будинках дитини: - глибина затримки розумового розвитку дітей зростає зі збільшенням строків перебування в будинку дитини; - у всіх дітей, незалежно від рівня розумового розвитку, виявлене поступове заглиблення емоційного дефіциту;

	- найбільш незміненою в умовах депривації залишається реакція на тактильні подразники; - у дітей відсутні побутові знання, здебільшого властиві дітям із затриманим розвитком зі звичайного середовища, але розвинені з випередженням навички самообслуговування, користування ложкою; - у всіх обстежених дітей є широке коло невротичних розладів, що переважно проявляються у психосоматичних реакціях; - перераховане коло розладів спілкування, емоційної сфери, соціалізації, відзначене у вихованців будинку дитини, найімовірніше, відноситься до парааутичних станів, що мають потребу в подальшому вивченні з метою їх науково обґрунтованої реабілітації й надання дітям-сиротам соціально-педагогічної допомоги [527, с. 67]. Характерні істотні відставання й деформації за всіма напрямками психофізичного розвитку. Зазначені негативні зміни в дитячому організмі багато в чому визначаються конкретними взаєминами дитини з батьками й тривалістю дериваційних впливів, рання деривація, від народження до трьох років, спричиняє найбільш патогенний вплив на психофізіологічний розвиток дітей-сиріт. Спостерігається підвищена «ситуативність», що виявляється в різноманітних сферах особистості дитини – спілкуванні, мисленні, бажаннях і діях. Часто з'являються психогенні реакції на умови виховання: плаксивість, пригніченість, загальмованість або, навпаки, дратівливість, які завжди інтерпретуються дорослими як агресивність; виявляються знижена емоційність, пасивність у всіх видах діяльності [271]. Спостерігається відсутність здатності до співпереживання іншим людям як дорослим, так й одноліткам. В грі практично відсутня рольова взаємодія з однолітками. Ігрові дії ці діти виконують формально, не осмислюючи їх і не переживаючи з позиції рольового персонажа, хоча зовні малюнок дії може бути цілком адекватний обраному сюжету. Ігрові ролі, створення уявлюваної ситуації, символічні заміщення, характерні для гри дошкільників, практично відсутні у вихованців дитячого будинку. Спілкування, що відрізняється емоційною бідністю й ситуативністю, в процесі гри зводиться до конкретних зауважень із приводу дій однолітка. Значно частіше, ніж у дітей з родини, спостерігаються конфлікти й агресивні форми поведінки [641, с. 114]. Депресивні стани зазвичай стерті, проявляються в соматовегетативних, рухових розладах і різних порушеннях поведінки (розлади сну й апетиту; занепокоєння, плаксивість й ін.) [610]. Найбільше порушень у дітей-сиріт, які виховуються в умовах дитячих будинків, спостерігається в <i>емоційно-вольовій сфері</i>: порушення соціальної взаємодії, невпевненість у собі, зниження самоорганізованості, цілеспрямованості, недостатньо розвинутій самостійності, неадекватній самооцінці, відсутності тенденції до співробітництва. Спостерігаються порушення, спровоковані нереалізованою потребою в батьківській любові, визнанні. Спостерігаються серйозні порушення у дітей-сиріт з приводу формування структури самосвідомості, цьому сприяє звертання до вихованців дитячого будинку за прізвиськом; ім'я найчастіше поєднується з прізвиськом. У результаті в дитини формується негативне ставлення до свого імені. Претензії дитини реалізуються передовсім через особистісну фізичну силу, адекватну для вихованців агресію, а інколи – через асоціальні форми поведінки. Неможливість реалізації потреби у визнанні призводить до афективних зривів, відчуття напруги,

	відчаю, гніву, звуження діапазону співчуття. Порушення <i>вольової сфери</i> дошкільника, що перебуває у дитячому будинку, виявляються у вигляді підвищеної чутливості до різних перешкод, неготовності долати труднощі, зниження потреби в досягненні успіху, порушення емоційних контактів з навколишніми, схильності до депресивних станів тощо, (І. Єжова). Знижена допитливість, відставання у розвитку мови й ераціонально-технічного компонента предметних дій, затримки у становленні ситуативно-особистісного й ситуативно-ділового спілкування з дорослим, нечутливість до оцінки й ставлення дорослого. Підвищена ситуативність, нездатність до виконання завдань, що вимагають внутрішніх операцій без опори на практичні дії, підвищена імпульсивність, неможливість управляти своїми діями, ситуативності бажань, відсутність тимчасового плану власних дій, обмеженість ініціативи й самостійності, поверховість соціальних зв'язків [615]. Кілька груп дітей від трьох до п'яти років, які виховуються в умовах дитячого будинку, виокремлює М. Бардишевська. Вони різняться за мірою емоційної недостатності: <i>«уникаючі»</i>, діти, які <i>«чіпляються»</i>, <i>амбівалентні діти</i>, <i>соціально-тривожні діти</i>, <i>гармонійні діти</i>. Зауважимо, що, організовуючи виховний процес дітей-сиріт, важливо не забувати про домінуючу в суспільстві установку на виховання «слухняної дитини» (це є актуальною проблемою і в родині). При цьому дуже рідко присутня установка на виховання щасливої дитини [563, с. 78]. У дошкільників-вихованців дитячих будинків часто з'являються психогенні реакції на умови виховання: плаксивість, пригніченість, загальмованість або, навпаки, дратівливість, які завжди інтерпретуються дорослими як агресивність; виявляються знижена емоційність, пасивність у всіх видах діяльності [271]. Описуючи депресивні стани у дітей-сиріт, І. Абрамова відзначає, що в дошкільному віці вони зазвичай стерті, проявляються у соматовегетативних, рухових розладах і різних порушеннях поведінки (розлади сну й апетиту; занепокоєння, плаксивість й ін.). Для дітей-сиріт молодшого шкільного віку при депресії характерні такі прояви, як пасивність, млявість, втрата інтересу до ігор, уразливість. Загальною ознакою є втрата властивих дітям <i>життєрадісності, оптимістичного світовідчуття</i> [610].
7-10	Характеризується дисгармонічністю розвитку інтелектуальної сфери, нерозвиненістю довільних форм поведінки, підвищеною агресивністю, невмінням залагоджувати конфлікти. Діти, як правило не вміють адекватно оцінити свої якості, будувати рівноправні стосунки з незнайомими однолітками, звикають підкорятися вимогам вихователів, «жити за інструкцією», що знижує їхню здатність самостійно долати труднощі, які виникають у процесі життєдіяльності [874]. Для дітей-сиріт молодшого шкільного віку при депресії характерні такі прояви, як пасивність, млявість, втрата інтересу до ігор, уразливість. Загальною ознакою є втрата властивих дітям <i>життєрадісності, оптимістичного світовідчуття</i> [610]. Саме в цьому віці все активніше починає проявлятися агресивність дітей-сиріт як наслідок незадоволеності потреби у батьківській любові. У них не сформована базова <i>довіра до світу</i>, не задоволені й багато інших потреб – у самоствердженні, в дорослому як ідеалі, в емоційному комфорті, у визнанні своєї цінності з боку оточення [740, с. 18].

На його думку Р. Бернса «Я-Концепція» дітей-сиріт, що формується в умовах депривації стосунків з матір'ю, часто позбавлена позитивного змісту, вкрай уразлива й захищає себе за допомогою ворожого ставлення до інших людей. Зазначену особливість дитячої психіки дітей-сиріт обов'язково слід враховувати при організації виховного процесу. Досліджуючи специфіку розвитку дітей-сиріт 6 – 10 років, зарубіжний психоаналітик Р. Бернс, констатує наявність у них бідного конкретно-почуттєвого досвіду, брак практики вирішення проблемних ситуацій, недорозвинення наочно-образного мислення. Мислення такої дитини, вважає психоаналітик, схематичне, елементи логічного мислення (класифікація, систематизація) підмінюють собою творче, образне сприйняття світу [55].

Характерним є низький рівень розвитку саморегуляції, самостійності, довільної поведінки Л. Оліференко [542], підвищена ситуативність, що виявляється у найрізноманітніших видах діяльності дитини: у пізнавальній сфері – нездатність розв'язувати завдання, які вимагають внутрішніх операцій без опори на практичні дії, що перешкоджає становленню творчого мислення; у поведінці – нерозвиненість довільності, підвищена імпульсивність, неможливість керувати своїми діями, погрози, обвинувачення, докори щодо оточення; в спілкуванні – в дітей цього віку складається не позаситуативно-особистісна, а своєрідна форма ситуативно-особистісного спілкування на рівні збіднілих мовленнєвих і недостатньо розвинених експресивно-мімічних засобів; у самосвідомості – ситуативність бажань, відсутність тимчасового плану власних дій. Усе це зумовлює пригнічення внутрішньої активності дитини, гальмує розвиток її самостійності.

Характерні невпевненість у собі, тривожність, замкненість, що зумовлюється тим, що попередній досвід життя цих дітей, переважно негативний, розвиває в них надмірну залежність від дорослих, спричиняє відсутність прагнення до успіху, занижену самооцінку тощо (Г. Прихожан) [615, с. 109].

Характерними є недоліки у розвитку їх самостійності [558]. Низький рівень самостійності в молодших вихованців школи-інтернату пояснюється наявністю у них соціальної депривації, *недостатнім розвитком їхньої самосвідомості*, нездатністю адекватно поставитися до себе і власних дій [563; 507]. Депривація потреби вихованця-сироти у визнанні, відсутність інтересу й уваги дорослого до результатів його діяльності та його особистих досягнень спотворює сферу соціальних контактів дитини, що спричиняє агресивну поведінку, афективність, негативне ставлення до оточення. Обмежене, переважно групове спілкування учнів початкових класів з дорослими, уповільнює дитячу самостійність: сталий режим дня, постійні вказівки педагогів, що слід робити в той чи інший момент часу, контроль з їхнього боку позбавляють дітей необхідності самостійно планувати, здійснювати і контролювати свою поведінку і, навпаки, формують звичку до покрокового виконання чужих указівок, що негативно позначається на розвитку їхньої вольової сфери. У молодшому шкільному віці це виявляється в нездатності дітей до самоконтролю й самооцінки [507, с. 56]. Навчальна мотивація дітей-сиріт більшою мірою визначається потребою в позитивному ставленні з боку дорослого, ніж власне навчальними мотивами.

Характерним є особливе ставлення дітей-сиріт до оточення [518]. В сполученні з гіпертрофованою потребою в спілкуванні з дорослими, викликаною дефіцитом такого спілкування у дитячому інтернатному закладі, залежність емоційного благополуччя дитини від ставлення до неї дорослого визначає особливу значущість цього ставлення й створює зовсім специфічний тип стосунків з дорослими. Специфічність такого спілкування з дорослими особливо

	яскраво виявляється у різних конфліктних ситуаціях спілкування, виливаючись у домінування захисних форм поведінки, нездатність продуктивного, конструктивного подолання конфлікту, в агресивність щодо дорослого. Хоча молодші школярі й прагнуть догодити дорослим, «ця потреба в позитивному ставленні дорослого зіштовхується з глибокою фрустрацією потреби в інтимно-особистісному спілкуванні з дорослими, що в сполученні з несформованістю адекватних форм спілкування створює надзвичайно складну, суперечливу картину цього спілкування» [518]. У значної кількості дітей, незалежно від рівня розумового розвитку, виявлене поступове <i>поглиблення емоційного дефіциту</i>; найбільш незміненою в умовах депривації залишається реакція на тактильні подразники; у всіх обстежених дітей є широке коло невротичних розладів, що переважно проявляються у психосоматичних реакціях. Розлади спілкування, емоційної сфери, соціалізації, відзначені у вихованців будинку дитини, найімовірніше належать до парааутичних станів, що мають потребу в подальшому вивченні з метою їх науково обґрунтованої реабілітації й надання дітям-сиротам <i>соціально-педагогічної допомоги</i> [527, с. 67]. Від своїх однолітків, які виховуються у сім'ї, молодші школярі із державних закладів опіки відрізняються дисгармонічністю розвитку інтелектуальної сфери, нерозвиненістю довільних форм поведінки, підвищеною агресивністю, невмінням залагоджувати конфлікти. Діти, як правило, не вміють адекватно оцінити свої якості, будувати рівноправні стосунки з незнайомими однолітками. Діти звикають підкорятися вимогам вихователів, «жити за інструкцією», що знижує їхню здатність самостійно долати труднощі, які виникають у процесі життєдіяльності (В. Яковенко) [873]. Депривація потреби вихованця-сироти у визнанні, відсутність інтересу й уваги дорослого до результатів його діяльності та його особистих досягнень спотворює сферу соціальних контактів дитини, що спричиняє агресивну поведінку, афективність, негативне ставлення до оточення. Обмежене, переважно групове спілкування учнів початкових класів з дорослими, на думку дослідниці, уповільнює дитячу самостійність: сталий режим дня, постійні вказівки педагогів, що слід робити в той чи той момент часу, контроль з їхнього боку позбавляють дітей необхідності самостійно планувати, здійснювати і контролювати свою поведінку і, навпаки, формують звичку до покрокового виконання чужих указівок, що негативно позначається на розвитку їхньої вольової сфери. У молодшому шкільному віці це виявляється в нездатності дітей до самоконтролю й самооцінки. Навчальна мотивація дітей-сиріт більшою мірою визначається потребою в позитивному ставленні з боку дорослого, ніж власне навчальними мотивами [507, с. 56].