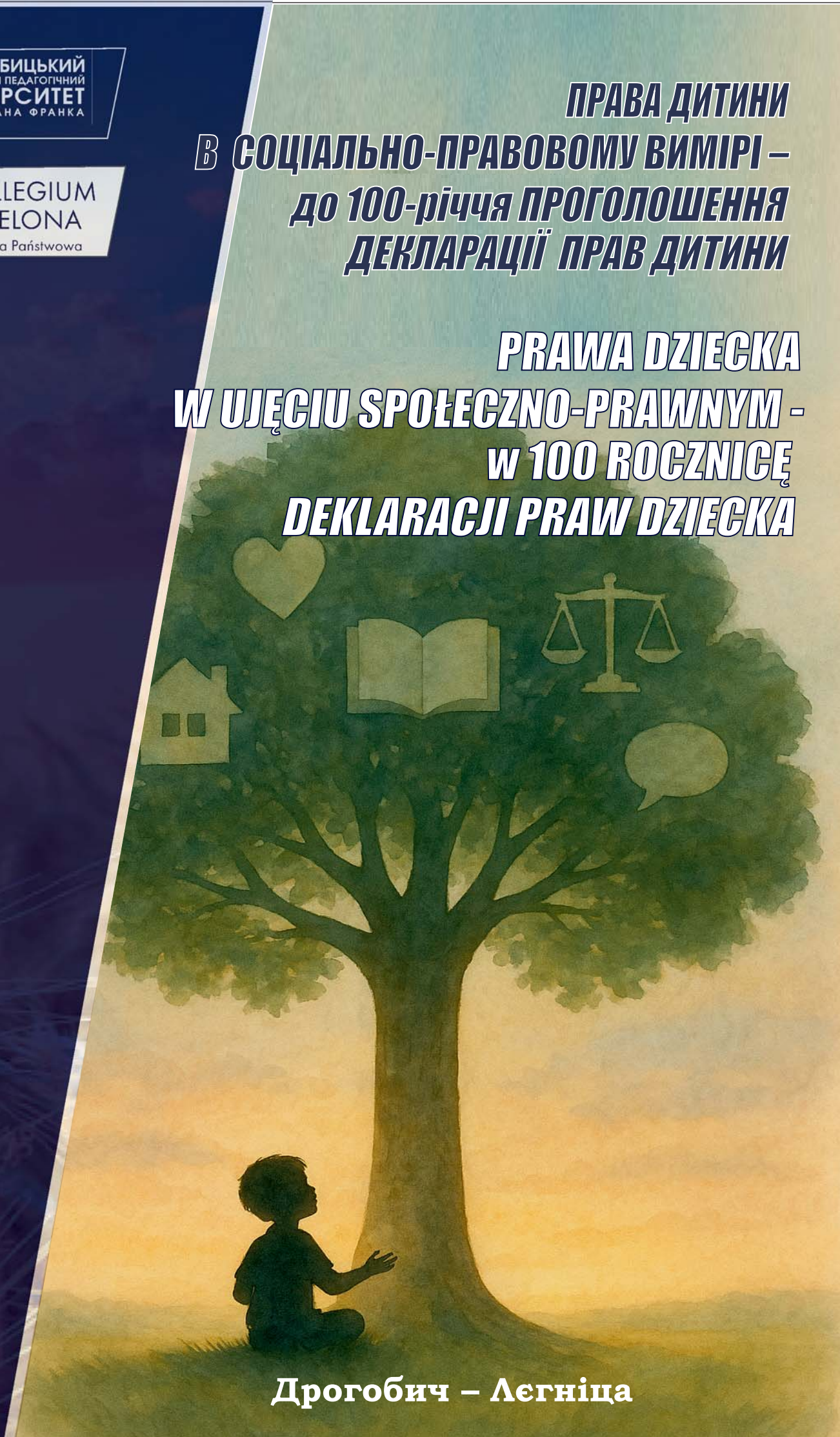
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

COLLEGIUM WITELONA Uczelnia Państwowa

ПРАВА ДИТИНИ В СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОМУ ВИМІРІ – до 100-річчя ПРОГОЛОШЕННЯ ДЕКЛАРАЦІЇ ПРАВ ДИТИНИ

PRAWA DZIECKA W UJĘCIU SPOŁECZNO-PRAWNYM - w 100 ROCZNICĘ DEKLARACJI PRAW DZIECKA



Дрогобич – Лєгніца

Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

Collegium Witelona Uczelnia Państwowa

Монографія

ПРАВА ДИТИНИ В СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОМУ ВИМІРІ – до 100-річчя ПРОГОЛОШЕННЯ ДЕКЛАРАЦІЇ ПРАВ ДИТИНИ

PRAWA DZIECKA W UJĘCIU SPOŁECZNO-PRAWNYM – w 100 ROCZNICĘ DEKLARACJI PRAW DZIECKA

Дрогобич – Лєгніца

Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 5 від 29 травня 2025 р.)

Рецензенти:

Квас О. – доктор педагогічних наук, професор, декан філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка.

Pobirchenko N. – doktor habilitowana, profesor, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa.

Права дитини в соціально-правовому вимірі – до 100-річчя проголошення Декларації прав дитини : колективна монографія / відп. ред. Н. Скотна, О. Зелена. Дрогобич – Лєгніца : ТзОВ «Трек ЛТД», 2025. 457 с.

ISBN 978-617-8591-02-1

Монографія присвячена комплексному аналізу прав дитини в умовах сучасних соціальних, політичних та освітніх трансформацій. У трьох тематичних частинах авторський колектив розкриває правові, філософські, соціокультурні та педагогічні аспекти дитинства, особливу увагу приділяючи викликам війни, кризовим ситуаціям та інноваційним підходам до забезпечення прав і добробуту дітей. У першій частині акцентовано на історичних і цивілізаційних детермінантах прав дитини, правовому регулюванні дитячої праці, ролі юридичної освіти у часи війни та антропологічному осмисленні дитинства. Друга частина висвітлює вплив соціального середовища на психічне здоров'я, естетичне виховання, родинну деривацію, а також нові культурні конотації дитинства. У третій частині зосереджено увагу на освітніх стратегіях у контексті війни, включаючи розвиток критичного мислення, використання кейс-методів, а також роль цифрових медіа у формуванні інформаційного простору молоді.

Видання поєднує міждисциплінарні підходи та міжнародний досвід, що робить його цінним ресурсом для науковців, освітян, юристів, соціальних працівників і політиків.

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Collegium Witelon State University

Monograph

CHILDREN'S RIGHTS IN SOCIO-LEGAL TERMS – ON THE 100th ANNIVERSARY OF THE DECLARATION OF THE RIGHTS OF THE CHILD

Drohobych – Legnica

Recommended for publication by the Academic Council of
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Protocol No. 5 dated May 29, 2025)

Reviewers:

Kvas O. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Philosophy at Ivan Franko National University of Lviv.

Pobirchenko N. – Habilitated Doctor, Professor, Faculty of Social Sciences and Humanities, Witelon College State University.

Children's Rights in the Socio-Legal Dimension – on the Occasion of the 100th Anniversary of the Declaration of the Rights of the Child : collective monograph / eds. N. Skotna, O. Zelena. Drohobych – Legnica: "TREK LTD", 2025. 457 p.

ISBN 978-617-8591-02-1

This monograph presents a comprehensive exploration of children's rights within the context of contemporary social, political, and educational transformations. Divided into three thematic sections, the volume brings together legal, philosophical, sociocultural, and pedagogical perspectives, with particular focus on the challenges of war, crisis conditions, and innovative approaches to safeguarding children's rights and well-being. The first part addresses the historical and civilizational determinants of children's rights, legal regulation of child labor, the role of legal education in times of war, and anthropological interpretations of childhood. The second part examines the impact of social environments on mental health, aesthetic education, family deprivation, and new cultural connotations of childhood in the arts. The third part concentrates on educational strategies during wartime, including the development of critical thinking, the use of case methods in primary education, and the role of digital media in shaping the informational space of youth.

Integrating interdisciplinary approaches and international perspectives, the monograph offers a valuable resource for researchers, educators, legal practitioners, social workers, and policymakers.

ЗМІСТ/ SPIS TREŚCI

Передмова / Przedmowa..... 9

Частина I / Część I
Правові та філософські засади прав дитини / Prawne i filozoficzne podstawy praw dziecka

Stanisław Leszek Stadniczeńko
PRAWA DZIEJOWE (CYWILIZACYJNE) DETERMINANTAMI PRAW DZIECKA I POLITYKI 14

Bogusław Balza
OCHRONA PRACY DZIECI I MŁODZIEŻY W PRAWODAWSTWIE UE I JEJ RELACJACH HANDLOWYCH: PRZYKŁAD GLOBALNEGO STANDARDU 43

Валерія Антошкіна
ЮРИДИЧНА ОСВІТА В КРИЗОВИХ УМОВАХ: ВИКЛИКИ ВІЙНИ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ
PRAWO DO EDUKACJI PRAWNICZEJ W WARUNKACH KRYZYSU: WYZWANIA WOJNY I ZAPEWNIENIE PRAW DZIECI..... 65

Олександра Проць
ВІДНОВНИЙ ПІДХІД У КРИМІНАЛЬНО-ПРАВОВІЙ ПОЛІТИЦІ ЩОДО НЕПОВНОЛІТНІХ
PODEJŚCIE NAPRAWCZE W POLITYCE PRAWA KARNEGO WOBEC NIELETNICH 83

Олександр Ткаченко, **Олександр Голубєв**
ДИТИНСТВО В КОНТЕКСТІ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ
DZIECIŃSTWO W KONTEKŚCIE ANTROPOLOGICZNYCH WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI 108

Частина II / Część II
Соціокультурні виміри дитинства / Socjokulturowe wymiary dzieciństwa

Astrid Brojanowska
ROLA WSPARCIA SPOŁECZNEGO W KONTEKŚCIE ZDROWIA PSYCHICZNEGO DZIECI I MŁODZIEŻY: WYZWANIA I MOŻLIWOŚCI 134

Надія Скотна, **Галина Лялюк**
ОБИСТІСНА ПАРАДИГМА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ІМПЕРАТИВ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ РОДИННОЇ ДЕРИВАЦІЇ
PARADIGMAT OSOBOWOŚCI JAKO REGULA METODOLOGICZNA WYCHOWANIA DZIECI W WARUNKACH DEPRYWACJI RODZINNYCH..... 148

Григорій Пустовіт
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕНТ БЕЗПЕЧНОГО ТВОРЧОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
SPOŁECZNY I PEDAGOGICZNY KONTEKST BEZPIECZNEGO TWÓRCZEGO ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO W PLACÓWKACH WYCHOWANIA POZASZKOLNEGO 176

Віра Лімонченко
КОНОТАЦІЇ ТЕМИ ДИТИНСТВА У МИСТЕЦТВІ XX ст.
NOWE KONOTACJE TEMATU DZIECIŃSTWA W SZTUCE XX WIEKU 193

Наталія Стасів
ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ
CECHY EDUKACJI ESTETYCZNEJ UCZNIÓW ZA POMOCĄ MATEMATYKI 220

Maria Borczykowska-Rzepka, **Beata Skwarek**
SAMOTNOŚĆ MIGRANTÓW WOJENNYCH. JAK SOBIE Z NIĄ PORADZIĆ? 255

Частина III / Część III
Освітні виклики та інновації в умовах війни / Wyzwania edukacyjne i innowacje w czasie wojny

Piotr Zamelski
PRZEKAZ AKSJONORMATYWNY SYSTEMU EDUKACJI W POLSCE. PRÓBA REKONSTRUKCJI 270

Антоніна Дутко, **Богданна Гвоздецька**
РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У МЕДІАСПОЖИВАННІ ТА СПРИЙНЯТТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ УКРАЇНИ
ROLA SIECI SPOŁECZNOŚCIOWYCH W KONSUMPCJI MEDIÓW I POSTRZEŻENIU PRZESTRZENI INFORMACYJNEJ MŁODZIEŻY UKRAINY 284

Оксана Зелена, **Наталія Зелена**
ЯКІСТЬ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ ЗА ОЦІНКОЮ СТУДЕНТІВ
JAKOŚĆ EDUKACJI W CZASIE WOJNY WEDŁUG STUDENTÓW 301

Світлана Гірняк, **Галина Сарабаха**
ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
WYKORZYSTANIE TECHNOLOGII PRZYPADKÓW NA LEKCJACH JĘZYKA UKRAIŃSKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ 323

Олена Кравченко-Дзондза
ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: ПРИНЦИПИ ВПРОВАДЖЕННЯ І ПРАКТИКА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ
TECHNOLOGIA DLA ROZWOJU KRYTYCZNEGO MYŚLENIA: ZASADY WDRAŻANIA I PRAKTYKA SKUTECZNEGO WDRAŻANIA W PODSTAWOWEJ EDUKACJI LITERACKIEJ 376

Любов Білецька
ФОРМУВАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО САМОРОЗВИТКУ
ROZWÓJ OSOBOWYCH ZDOLNOŚCI DO SAMOROZWOJU NA LEKCJACH MATEMATYKI W KLASACH PODSTAWOWYCH 414

Відомості про авторів / Noty o Autorach 451

TABLE OF CONTENTS

Foreword 9

Chapter I
Legal and Philosophical Foundations of Children's Rights

Stanisław Leszek Stadniczeńko
HISTORICAL (CIVILIZATIONAL) RIGHTS AS DETERMINANTS OF CHILDREN'S RIGHTS AND POLICY 14

Bogusław Balza
CHILD AND YOUTH LABOUR PROTECTION IN EU LEGISLATION AND ITS TRADE RELATIONSHIPS: AN EXEMPLAR FOR GLOBAL STANDARD 43

Valeriia Antoshkina
LEGAL EDUCATION IN TIMES OF CRISIS: CHALLENGES OF WAR AND ENSURING CHILDREN'S RIGHTS 65

Ołeksandra Prots
THE RESTORATIVE APPROACH IN JUVENILE JUSTICE POLICY 83

Oleksandr Tkachenko, Oleksandr Golubev
CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF ANTHROPOLOGICAL CHALLENGES OF OUR TIME 108

Chapter II
Sociocultural Dimensions of Childhood

Astrid Brojanowska
THE ROLE OF SOCIAL SUPPORT IN THE CONTEXT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS' MENTAL HEALTH: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES 134

Nadia Skotna, Hałyna Laluk
PERSONAL PARADIGM AS A METHODOLOGICAL IMPERATIVE OF RAISING CHILDREN IN CONDITIONS OF FAMILY DERIVATION 148

Hryhorii Pustovit
SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONTENT OF A SAFE CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS 176

Vira Limonchenko
NEW CONNOTATIONS OF THE THEME OF CHILDHOOD IN THE ART OF THE TWENTIETH CENTURY 193

Nataliia Stasiv
FEATURES OF AESTHETIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILSS BY MEANS OF MATHEMATICS 220

Maria Borczykowska-Rzepka, Beata Skwarek
LONELINESS OF WAR MIGRANTS. HOW TO DEAL WITH IT?..... 255

Chapter III
Educational Challenges and Innovations in the Context of War

Piotr Zamelski
THE AXIONORMATIVE MESSAGE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN POLAND. ATTEMPT OF RECONSTRUCTION..... 270

Antonina Dutko, Bohdanna Hvozdetska
THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN THE MEDIA CONSUMPTION AND PERCEPTION OF THE INFORMATION SPACE OF THE YOUTH OF UKRAINE 284

Oksana Zelena, Nataliia Zelena
QUALITY OF EDUCATION DURING WAR AS ASSESSED BY STUDENTS . 301

Svitlana Hirniak, Halyna Sarabaha
THE USE OF CASE TECHNOLOGIES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL 323

Olena Kravchenko-Dzondza
TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING: PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION AND PRACTICE OF SUCCESSFUL IMPLEMENTATION IN PRIMARY LITERARY EDUCATION..... 376

Любов Білецька
FORMATION ABILITY FOR SELF-DEVELOPMENT IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY GRADES 414

About the Authors
..... 451

Передмова

Останні десятиліття позначені зростанням уваги до прав дитини як важливого аспекту сучасного суспільного розвитку. У контексті глобалізації, цифровізації, змін соціальних структур та війни в Україні, питання забезпечення прав дитини набувають особливого значення. Вони стають не лише об'єктом дискусій, але й предметом наукового аналізу, який спрямований на розробку ефективних підходів до захисту, реалізації, популяризації та удосконалення процедур з дотриманням прав дитини. Ця тема є надзвичайно актуальною напередодні 100-річчя проголошення Декларації прав дитини, що стало важливим етапом у міжнародному праві та соціальному житті.

Колективна монографія «Права дитини в соціально-правовому вимірі – до 100-річчя проголошення Конвенції про права дитини» є ґрунтовним дослідженням, яке пропонує комплексний аналіз сучасних викликів та перспектив у сфері прав дитини. Її метою є висвітлення ключових аспектів соціально-правового забезпечення прав дитини через призму історичних, правових, соціальних та культурних контекстів. Автори ставлять перед собою завдання окреслити сучасний стан прав дитини у різних регіонах світу, виявити прогалини у законодавстві та практиці, а також запропонувати шляхи їхнього подолання.

Монографія базується на міждисциплінарному підході, що дозволяє охопити широке коло проблем, пов'язаних з дотриманням прав дитини. У роботі використано методологію філософського, соціологічного, юридичного, психолого-педагогічного та культурологічного аналізу, що забезпечує різнобічність і багатогранність дослідження. Автори звертають увагу на проблематику забезпечення прав дитини в умовах воєнних конфліктів, міграції, цифрових технологій, а також у контексті забезпечення рівних можливостей для дітей з різними потребами.

Особливу увагу у монографії приділено аналізу нормативно-правової бази, яка регулює права дитини, а також досвіду її імплементації у різних країнах, зокрема України та Польщі. Зосереджено увагу на вивченні ролі міжнародних організацій у формуванні глобальних стандартів захисту прав дитини. Автори також аналізують взаємозв'язок між правами дитини та сталим розвитком, наголошуючи на необхідності інтеграції цих прав у глобальні стратегії.

Ця монографія є результатом об'єднання зусиль науковців двох країн – Польщі та України для створення ґрунтовного й актуального наукового продукту, апробованого й обговореного у рамках Міжнародної наукової конференції «Права дитини в соціально-правовому вимірі – до 100-річчя проголошення Декларації прав дитини». Її унікальність полягає у тому, що автори не лише аналізують сучасні виклики, але й пропонують інноваційні підходи до розв'язання проблем, пов'язаних із забезпеченням прав дитини.

Монографія стане корисною як для науковців, які досліджують права людини, так і для практиків – правозахисників, педагогів, соціальних працівників, а також представників державних установ, які займаються питаннями захисту прав дитини. Вона має потенціал стати важливим джерелом для прийняття рішень, що стосуються соціально-правового захисту дітей, та стимулювати подальші дослідження у цій сфері.

Автори висловлюють вдячність польським партнерам та усім, хто долучився до створення цього видання й сподіваються, що його зміст стане не лише науковим надбанням, а й важливим інструментом для практичного застосування.

Надія Скотна
Beata Skwarek
Оксана Зелена

Przedmowa

W ostatnich dziesięcioleciach wzrosła uwaga poświęcana prawom dziecka jako ważnemu aspektowi współczesnego rozwoju społecznego. W kontekście globalizacji, cyfryzacji, zmian w strukturach społecznych oraz wojny w Ukrainie, kwestie zapewnienia praw dziecka nabierają szczególnego znaczenia. Są one nie tylko przedmiotem debaty, ale także przedmiotem analizy naukowej mającej na celu opracowanie skutecznych podejść do ochrony, wdrażania, promowania i ulepszania procedur zgodnych z prawami dziecka. Temat ten jest niezwykle istotny w 100 rocznicę proklamowania praw dziecka, która stała się ważnym kamieniem milowym w prawie międzynarodowym i życiu społecznym.

Monografia zbiorowa «Prawa dziecka w wymiarze społeczno-prawnym – w 100 rocznicę Deklaracji Praw Dziecka» to kompleksowe opracowanie, które oferuje wszechstronną analizę aktualnych wyzwań i perspektyw w dziedzinie praw dziecka. Jej celem jest podkreślenie kluczowych aspektów społecznego i prawnego zapewnienia praw dziecka przez pryzmat kontekstów historycznych, prawnych, społecznych i kulturowych. Autorzy starają się nakreślić obecny stan praw dziecka w różnych regionach świata, zidentyfikować luki w ustawodawstwie i praktyce oraz zasugerować sposoby ich przezwyciężenia.

Monografia opiera się na podejściu interdyscyplinarnym, co pozwala na ujęcie szerokiego spektrum zagadnień związanych z przestrzeganiem praw dziecka. W pracy wykorzystano metodologię analizy filozoficznej, socjologicznej, prawnej, psychologicznej, pedagogicznej i kulturowej, co zapewnia wszechstronność i wieloaspektowość opracowania. Autorzy zwracają uwagę na kwestie zapewnienia praw dziecka w kontekście konfliktów zbrojnych, migracji, technologii cyfrowych, a także w kontekście zapewnienia równych szans dzieciom o różnych potrzebach.

W monografii szczególną uwagę poświęcono analizie ram prawnych regulujących prawa dziecka, a także doświadczeniom związanym z ich wdrażaniem w różnych krajach, w tym na Ukrainie

i w Polsce. Zwrócono uwagę na rolę organizacji międzynarodowych w kształtowaniu globalnych standardów ochrony praw dziecka. Autorzy analizują również związek między prawami dziecka a zrównoważonym rozwojem, podkreślając potrzebę włączenia tych praw do globalnych strategii.

Niniejsza monografia jest wynikiem wspólnych wysiłków naukowców z dwóch krajów – Polski i Ukrainy – w celu stworzenia gruntownego i istotnego produktu naukowego, który został zaprezentowany i omówiony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej «Prawa dziecka w wymiarze społecznym i prawnym – w 100 rocznicę Deklaracji Praw Dziecka». Jego wyjątkowość polega na tym, że autorzy nie tylko analizują aktualne wyzwania, ale także proponują innowacyjne podejścia do rozwiązywania problemów związanych z zapewnieniem praw dziecka.

Monografia będzie przydatna zarówno dla badaczy zajmujących się prawami człowieka, jak i dla praktyków – obrońców praw człowieka, nauczycieli, pracowników socjalnych, a także przedstawicieli instytucji państwowych zajmujących się kwestiami ochrony dzieci. Ma ona szansę stać się ważnym źródłem przy podejmowaniu decyzji związanych ze społeczną i prawną ochroną dzieci oraz stymulować dalsze badania w tym obszarze.

Autorzy wyrażają wdzięczność polskim partnerom i wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tej publikacji i mają nadzieję, że jej treść stanie się nie tylko wartością naukową, ale także ważnym narzędziem do praktycznego zastosowania.

Nadia Skotna
Beata Skwarek
Oksana Zelena

Частина I / Część I / Chapter I

Правові та філософські засади прав дитини / Prawne i filozoficzne podstawy praw dziecka / Legal and Philosophical Foundations of Children's Rights

Stanisław Leszek Stadniczeńko
Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3707-7007
e-mail: sl.stadniczenko@o2.pl

PRAWA DZIEJOWE (CYWILIZACYJNE) DETERMINANTAMI PRAW DZIECKA I POLITYKI

Streszczenie

W opracowaniu podjęto próbę analizy historyczno-społeczno-prawnej praw dziecka w setną rocznicę ustanowienia Deklaracji praw dziecka. Autor wskazuje na wpływ cywilizacji i kultury na odbiór dziecka i jego praw oraz na przejście od przedmiotowego do podmiotowego kształtowania relacji międzyosobowych. Podkreśla zderzenia cywilizacyjne mające wpływ na kształt ładu społeczno-moralno-politycznego w świecie i bezpośrednio na człowieka dorosłego oraz dziecko oraz na neutralizację cywilizacji łacińskiej w Europie. Przedstawia rys kształtowania się ochrony i praw dziecka w zderzeniu z obecną sytuacją. Następuje zmiana rzeczywistości społeczno-kulturowo-polityczno-gospodarczo-prawnej itd. w wymiarze globalnym, regionalnym, krajowym, a doświadczając jej nieustannie człowiek czuje się zagubiony ulegając jej wpływom. U wielu osób dorosłych oraz dzieci następuje zagubienie aksjologiczne skutkując utratą poczucia rzeczywistej wartościoraz tożsamości. Ten stan przekłada się nieuchronnie na rozumienie dzieciństwa, dziecka i jego praw. Groźną cechą współczesnej anty kultury jest ambiwalentna postawa wobec rozumu i myślenia. Coraz więcej osób rezygnuje ze zdolności racjonalnego myślenia w odniesieniu do własnego postępowania. Człowiek stworzył wiele zagrożeń dla dobrostanu dziecka, rozwoju i dobra dziecka. Widać często irracjonalną agresję połączoną z różnymi szowinizmem będącym jawnym zaprzeczeniem godności wszystkich ludzi. Jesteśmy świadkami mieszanki cywilizacyjnej w Europie oraz innych częściach świata. Nie ma syntez, a jest konieczność walk i

nieuchronnych dążeń do ekspansji co stanowi tragedię dziejów. Bez trudu dostrzegamy najczęściej relatywizm poznawczy i moralny, pragmatyzm osadzony na utylitaryzmie i hedonizmie, anty historyzm podważający sensowność tradycji, a także utopijny synkretyzm. Tam, gdzie dominuje wielocywilizacyjność w społecznościach zanikają więzi międzyludzkie, relacje, praca dla dobra wspólnego. Zadaniem osób dorosłych jest etyczny i prawny obowiązek położenia kresu wszelkim zagrożeniom i naruszeniom praw człowieka, w tym dziecka dla ich prawidłowego rozwoju.

Słowa klucze: deklaracje, konwencje, rozwój praw dziecka, cywilizacje, zagrożenia.

«Fundament ludzkiego bytowania jest dwoisty i jeden zarazem. Jest nim pragnienie każdego człowieka, aby inni potwierdzili go takim, jakim on jest, czy nawet jakim może się stać, oraz wrodzona człowiekowi zdolność do takiego potwierdzania swoich bliźnich»[1]

Wprowadzenie

Nadarza się dogodna sposobność by dokonać stosownej oceny sytuacji dziecka i dzieciństwa na przestrzeni minionych lat od ogłoszenia Deklaracji Praw Dziecka. Należy mieć świadomość, że nie ma praktycznie żadnej dziedziny ludzkiego życia, która byłaby wolna od uwarunkowań cywilizacyjnych. Z tej to przyczyny zasady, którymi kierują się cywilizacje stają się podstawowymi zasadami regulatywnymi również dla prawnych i politycznych kultur. Wiedza historyczna, która jest częścią wiedzy o człowieku, jest czymś ze swej istoty ruchomym, ale zawsze zmiennym w czasie. Wyobrażenia o świecie, człowieku oraz życiu ulegają nieustannej zmianie. Nie istnieją zjawiska historyczne, które nie wymagałyby powrotów do nich celem umieszczenia we właściwej perspektywie, gdyż zmieniają się okoliczności i perspektywy całości zagadnień.

[1] M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa, 1992, s. 134.

Koniecznym jest mieć obraz całokształtu zagadnienia, chociażby w postaci wstępu do głębszych badań. Gromadzenie wiadomości winno stać jednym ze źródeł, z których współczesna kultura mogłaby czerpać. Zagadnienia poruszone w artykule są wynikiem zastosowania metod, które pomogły w rozpoznaniu problemu zawartego w tytule. Zastosowane metody analizy i krytyki piśmiennictwa, źródeł prawnych przy zastosowaniu procesu poznania myślowego pozwoliły rozpoznać fakty i zjawiska prezentowane w artykule. W wielu społeczeństwach procesem kulturowej, etnicznej i funkcjonalnej dyferencjacji towarzyszy również dyferencjacja systemu wartości. We współczesnym świecie tryumfuje post prawda prowadząc do kryzysu rzeczywistości. Używane dotychczas pojęcia przestają właściwie opisywać świat, bowiem te zmieniają się szybciej niż używany na co dzień język. Ludzka kondycja podlega ciągłej transformacji.

W przestrzeni badań M. J. Kehily dostrzega odmienne podejścia do dzieciństwa: historyczne, socjokulturowe oraz perspektywy polityczne w obszarze dzieciństwa[2]. Potrzebę poszukiwań historycznych dostrzega wielu badaczy, m. in. dlatego, iż powstanie i ewolucja pojęcia dzieciństwa od momentu pojawienia się dziecka w kulturze przeszły skomplikowaną drogę przeobrażeń, na co miały wpływ odmienne podstawy ontologiczne i epistemologiczne badaczy, a nawet ideologiczne. W okresie dziejowym w zależności od formacji kulturowej dzieci były ignorowane, a nawet pogardzano nimi, bądź gloryfikowane. Prowadzone badania pozwalają na odtworzenie – w miarę wiernie i wnikliwie – obrazu dziecka i dzieciństwa jego ewolucji w historii, w tym prawa. Obraz ten jest jednym z wytworów społeczności dorosłych. Jest to kompleks różnorodnych wyobrażeń ukazujący jak ludzie różnych cywilizacji i kultur postrzegali i rozumieli

[2] M.J. Kehily, *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia,* [w:] *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem,* red. M.J. Kehily, Kraków 2008.

dziecko łącząc przeróżne oddziaływania religijne, kulturowe, filozoficzne i polityczne. Istniejące standardy praw dziecka określone przez prawo międzynarodowe tworzą wzorce postępowania, którym to winna odpowiadać polityka państw-stron danej umowy, którą ratyfikowały. W wielu środowiskach niestety spotykamy się nadal we wczesnym etapie rozwoju dzieciństwa nawet bez personalnej dyskryminacji traktowanie dzieci jako istot niepełnych człowieczo, niewymagających rozumienia i komunikowania się z nimi.

Dobro dziecka, jego najlepiej pojęty interes, rozwój, bezpieczeństwo uwarunkowane jest przede wszystkim świadomością społeczno-prawną opiekunów, a nade wszystko odpowiedzialnego rodzicielstwa. Etyka, troska o innego, odpowiedzialność nie jest czymś danym, lecz zadanym, a pedagogika prawa dostrzega w prawie stanowionym *mutatis mutandis* proces wychowawczy, który nie wyczerpuje się w inicjacji, domaga się wiedzy, kompetencji, umiejętności i ciągłego jej pogłębiania[3]. Nie wystarczy, by prawo było funkcjonalne, ale winno być również efektywne i skuteczne. To podejście wymaga myślenia o prawie i studiowania prawa jako potencjalnego tekstu kulturowego i społecznego, komunikacji, wychowania, dialogu. Analiza literatury wykazuje, iż nie ma jednolitego spójnego obrazu dzieci w prawie, raczej prawo opowiada wiele różnych historii dzieciństwa. Dzieci stanowiąc jedną trzecią część społeczeństwa marzą o pokoju na świecie i o świecie bez przemocy, w którym mogłyby szczęśliwie dorastać otoczone troską, bezpieczne, ufne i świadome własnej mocy sprawczej mając takie oczekiwania wobec wszystkich dorosłych.

I Historia stawiając przykłady z życia zachęca jedynie do sprawdzenia, czy wybór jakiego dokonano jest należycie trwały i

[3] S. L. Stadniczeńko, P. Zamelski, *Pedagogika prawa. Pomoc w zrozumieniu prawa i sensu życia,* Warszawa 2020; tenże *Pedagogika prawa. Vade mecum. Pójdź ze mną*, Warszawa 2016.

oparty na solidnych podstawach oraz spójnych wartościach. Dzięki temu wola każdej osoby nabiera samoświadomości. Współczesna kultura nie może być obojętna wobec treści wychowawczych oraz prawa starożytnego, gdyż odtwarza ono początki, z których w prostej linii wywodzi się nasza własna tradycja wychowania opieki, prawa. Jesteśmy spadkobiercami cywilizacji łacińskiej, z której istota naszej cywilizacji wzięła początek. To samo odnosi się i to ze wszech miar do systemu wychowania i prawa. Życie antycznej szkoły w epoce barbarzyńskiej, w początku średniowiecza stopniowo słabło, by w końcu zaniknąć na Zachodzie Europy, Europa Wschodnia pozostawała pod wpływem cywilizacji bizantyjsko-turańskiej, a w Europie Środkowej zaznaczały się nadal wpływy cywilizacji słowiańskiej. Rozwój średniowiecznej cywilizacji doprowadził zachodnioeuropejski świat chrześcijański – począwszy od XII wieku – do rozbudowy pedagogicznych placówek i do zupełnie odmiennych i samodzielnych metod oddziaływania na dzieci. Na przestrzeni XIII wieku wspomnienia wzorów starożytnych i chęć ich naśladowania nie przestały oddziaływać na świadomość Europejczyków. Nie należy, jak to czyniono przez długi okres pomniejszać znaczenia naśladownictwa starożytnych wzorców w dziejach humanizmu. Na rozwój nowoczesnego wychowania, opieki i troski wobec dzieci wpłynął przede wszystkim piętnasto – i szesnastowieczny renesans powracając do klasycznych tradycji. Tak więc, po dzień dzisiejszy żyjemy dziedzictwem humanizmu, mimo, iż w powszechnej świadomości go brakuje. Powstanie koncepcji praw i wolności człowieka i obywatela wiąże się z konkretnym kontekstem historycznych przemian o charakterze kapitalistycznym w Europie XVI i XVIII wieku i z liberalno-burżuazyjną ideologią odzwierciedlającą i wspierającą te przemiany[4]. Koncepcja ta oparta została na doktrynie prawa natury, które uzupełniono przez prawniczą szkołę prawa natury

[4] K. Opałek, *Prawo natury u polskich fizjokratów*, Warszawa 1953, s. 17.

XVII i XVIII wieku dzięki wypracowaniu pojęcia prawa podmiotowego[5]. Do prawa natury dodano teorię umowy społecznej[6] i w ten sposób powstała osiemnastowieczna koncepcja praw i wolności człowieka i obywatela. Początki ochrony praw dziecka datuje się na 1874 rok, kiedy w Stanach Zjednoczonych powstała organizacja New York Society for the Prevention of Cruelty to Children. Po raz pierwszy to w wyroku sądowym sędzia użył pojęcia „dobro dziecka". W Europie od 1880 roku zaczęły powstawać międzynarodowe towarzystwa sędziów dla nieletnich, kryminologów, które zajmowały się porzuconymi i bezdomnymi dziećmi. Międzynarodowe Stowarzyszenie Opieki nad Dzieckiem utworzono w 1892 roku, jego członkiem Polska została w 1928 r. W tym czasie i na terenie Polski powstało Towarzystwo Przyjaciół Dzieci oraz inne stowarzyszenia o charakterze charytatywno-dobroczynnym.

Pierwszy Międzynarodowy Kongres Opieki nad Dzieckiem odbył się w 1913 roku, a w roku 1919 powstała organizacja chroniąca dzieci Save the Children, a następnie Radda Bardeen oraz Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom w 1920 roku[7]. Jak podkreśla M. Balcerek sytuacja dziecka zawsze była rezultatem złożonego splotu warunków materialnego i kulturowego bytu ludności z warunkami wynikającymi z indywidualnych właściwości dziecka i jego rozwoju, konkretnych warunków buty rodziny oraz jednostkowych zdarzeń losowych. Charakter więc stosunku zbiorowości społecznej wobec dziecka zależny był od stopnia rozwoju sił wytwórczych, poziomu ekonomiki i stosunków społecznych oraz poglądów ideowo-politycznych, ideologicznych i filozoficznych występujących w konkretnej epoce historycznej[8].

---

[5] K. Grzybowski, *Historia doktryn politycznych i prawnych*, Warszawa 1967, s. 95.
[6] K. Opałek, *Prawo natury* …, s. 37.
[7] A. Krawczak-Chmielewska, *O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie,* „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", 2017, 16(2).
[8] *Program upowszechniania kultury pedagogicznej* [w:] *Materiały z VIII posiedzenia Rady do spraw Wychowania*, red. M. Balcerek, Warszawa 1978, s. 11-27.

Prawa dziecka jako prawa stanowione pojawiły się dopiero w XIX i na początku XX wieku, a wśród inicjatorów kodyfikacji praw dziecka byli m. in. Polacy[9]. Przełomową rolę w podejściu do problematyki dziecka i dzieciństwa przypisuje się E. K. Keo[10], która ogłosiła kres herbartyzmu i szkoły herbartowskiej ujawniając głębokie zainteresowania psychologią, zwłaszcza eksperymentalną, filozofią, polityką społeczną oraz prawem. Jak wskazuje N. McCormick[11] dopiero ruch na rzecz ochrony praw dziecka przyniósł trwałe i ostateczne zmiany w postrzeganiu koncepcji związanych z dzieciństwem oraz dzieckiem. Wskazać należy, że pierwszą kodyfikacją praw dziecka na świecie był *Children Act* wydany w 1908 roku w Anglii dotyczący ochrony i opieki nad matką i dzieckiem. Równocześnie powstawały inicjatywy dotyczące powołania Międzynarodowego Kongresu Wychowania Moralnego oraz Międzynarodowego Kongresu Opieki nad dzieckiem. M. Balcerek[12] zalicza do organizacji zajmujących się ochroną dzieci Save the Children oraz Radda Barnen zajmujących się ochroną dzieci przed wyzyskiem, głodem oraz skutkami wojny. Wspomnieć wypada o Międzynarodowym Związku Pomocy Dzieciom powstałym w 1920 roku oraz o działalności E. Jebb[13] na rzecz dzieci, a w Polsce o Robotniczym Towarzystwie Przyjaciół Dzieci i organizacjach filantropijno-charytatywnych. Efektem wzmożonych inicjatyw na rzecz dzieci było uchwalenie przez Ligę Narodów w 1924 r. Genewskiej Deklaracji Praw Dziecka[14] pod którą złożyli podpisy m.in. E. Jebb, J. Korczak oraz G. Ador. W Deklaracji

---

[9] M. Balcerek, *Prawa dziecka*, Warszawa 1986, s. 10 i n; A. Szererowa, *Z historii pracy dzieci*, Sosnowiec 1922, s. 7-27; A. Szererowa, *O prawa dziecka,* „Robotnik" 1924, nr 201 i 202, s. 10-18.

[10] E. K. Key*, Stulecie dziecka*, Warszawa 1905, s. 90.

[11] N. MacCormick, *Childrens Rights: A Test-Case for Theories of Right,* „Archives for Philosophy of Law and Social Philosophy" 1976, t. 62, nr 3, s. 305-317.

[12] M. Balcerek, *Prawa dziecka* .... s. 154.

[13] A. Łopatka, *Dziecko. Jego prawa człowieka,* Warszawa 2000, s. 10.

[14] Z. Rudnicki, *Deklaracja genewska praw dziecka z 1924 r.* [w:] *Prawa dziecka w prawie międzynarodowym,* red. E. Karska, Warszawa 2013; zob. A. Łopatka, *Konwencja Praw Dziecka w Polsce* [w:] *Prawa dziecka. Deklaracja i rzeczywistość,* red. J. Bińczycka, *Materiały z Konferencji Rembertów 19-21 czerwca 1992 r.* Warszawa 1993, s. 15; zob. M. Balcerek, *Prawa dziecka*, Warszawa 1986, s. 108-110.

ogłoszono, że „ludzkość powinna dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego bez względu na rasę, narodowość i wyznanie dziecka" określając obowiązki dorosłych wobec dzieci, tj.: – zapewnienie prawidłowego rozwoju fizycznego i duchowego, – szczególną pomoc i wsparcie dla dzieci zaniedbanych i źle traktowanych, – pierwszeństwo w otrzymywaniu pomocy w czasie klęski, – przygotowanie do pracy i zabezpieczenie przed wyzyskiem, – wychowanie dziecka w duchu solidarności społecznej. Treść i forma dokumentu utrzymują w dalszym ciągu przedmiotowy charakter podejścia do dziecka, nie czyni go podmiotem a przedmiotem ze strony dorosłych. Należy zaznaczyć rolę, jaką wniósł do światowej nauki o dzieciństwie i prawach dziecka J. Korczak, który będąc rozczarowany tekstem Deklaracji domagał się dla dziecka praw, a nie rozwijania dobroczynności i opieki charytatywnej. Oczekiwał nie deklaracji, lecz rozwiązań prawnych pozwalających na polepszenie sytuacji dzieci w świecie, na ich uczestnictwo w życiu społecznym. Mówiąc o godności dziecka i potrzebie rozumnej miłości pisze książkę w 1929 roku: „wzywam magna charta libertatis o prawa dziecka"[15] wskazuje, iż chodzi o szacunek szeroko rozumiany: dla smutku, niewiedzy, niepowodzeń, łez, upadków, własnych tajemnic. Korczak był przekonany, że każde dziecko winno mieć zapewnione poczucie sprawiedliwości, bezpieczeństwa, życiowej stabilizacji, możliwość bycia sobą, własnej aktywności i samodzielności, mieć prawo do miłości i przyjaźni, wypowiadania własnych poglądów, posiadania własnych rzeczy. Zarówno w piśmiennictwie pedagogicznym, jak i w twórczości literackiej podnosił problem relacji dorosły – dziecko, lekceważące traktowanie najmłodszych przejawiające się nawet w języku: „bo dorosłemu nikt nie powie >>wynoś się<<, a dziecko często tak się mówi. Zawsze, jak dorosły się krząta, to dziecko się plącze, dorosły żartuje, a dziecko błaznuje, dorosły płacze, a

[15] J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2012.

dziecko maże się i beczy […]. Dorosły się zamyślił, a dziecko zagapiło. Dorosły robi coś powoli, a dziecko się guzdrze”[16]. W „Prawie dziecka do szacunku” pisał o szacunku do dziecka, o prawie, aby było tym, czym jest oraz o prawie do dnia dzisiejszego: „szacunku do bieżącej godziny, dla dnia dzisiejszego. Jak będzie umiało jutro, gdy nie dajemy dziś żyć, świadomym odpowiedzialnym życiem?” W pozycji „Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie” wskazuje na „prawo dziecka do wypowiadania swych myśli, czynnego udziału w naszych o nim rozważaniach i wyrokach”[17]. Dla J. Korczaka dorośli i dziecko powiązani wzajemnym szacunkiem i uznaniem są równorzędnymi i równoprawnymi społecznymi aktorami we wspólnym świecie społecznym. B. Smolińska – Theiss zauważa, że „korczakowskie idee dziecka, dzieciństwa, praw dziecka stają się powszechnym dziedzictwem i fundamentem współczesnej kultury. Należą do pamięci kulturowej związanej z przeszłością, określają teraźniejszość i wyznaczają wektory przyszłości ukierunkowanej na dziecko, dzieciństwo, prawa dziecka, dziecięcą godność, wolność, podmiotowość, dziecięce obywatelstwo”[18]. W 1946 r. utworzono Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci – UNICEF. E Kantowicz[19] pisząc o UNICEF podkreśla rolę polskiego lekarza L. Raichmana jako projektodawcy oraz jego wkład do międzynarodowej ochrony praw dziecka na bazie pedagogiki humanistycznej.

Rozwój praw dziecka po II wojnie światowej wpłynął na pewną standaryzację etapu dzieciństwa. Do Deklaracji genewskiej wprost nawiązywała uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne Narodów

[16] J. Korczak, *Kiedy znów będę mały,* [w:] *Dzieła* t. 9, Warszawa 1994.
[17] J. Korczak, *Jak kochać dziecko*, Warszawa 2012.
[18] B. Smolińska-Theiss, *Spuścizna pedagogiczna J. Korczaka. Pytania o uniwersalność i aktualność idei*, [w:] *Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie,* red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa 2013.
[19] E. Kantowicz, Ochrona praw dziecka. W kontekście działalności UNICEF, Warszawa 1996, s. 15.

Zjednoczonych 20 listopada 1959 r. Deklaracja praw dziecka[20]. Jednakże dopiero w 30-tą rocznicę tej deklaracji ogłoszono Konwencję o prawach dziecka[21], która jest pierwszym wiążącym prawnie międzynarodowym aktem w skali uniwersalnej. Należy zauważyć, iż kwestia praw dziecka poruszana jest również w wielu innych międzynarodowych aktach takich jak: Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych czy Karcie Praw Podstawowych Unii Europejskiej, jednakże ramy niniejszego artykułu nie pozwalają na ich szersze omówienie.

Międzynarodowy porządek prawny dotyczący praw dziecka oparty jest na standardach wyznaczonych przez organizacje międzynarodowe, w tym Organizację Narodów Zjednoczonych, Organizację Państw Amerykańskich czy też Organizację Państw Afrykańskich, Radę Europy, Organizację Bezpieczeństwa i Współpracy w Europie oraz Unię Europejską.

Osoba dziecka posiadająca godność osobową traktowana przez całe wieki jako rzecz, przedmiot, które się posiada zyskała podmiotowość prawną. Prezentacja praw dziecka obecnie musi być ukazana w całokształcie problematyki, a więc holistycznie, osadzając ją bezpośrednio w koncepcji praw człowieka. Prawa dziecka stanowią zespół uprawnień, jakie otrzymują dzieci ze względu na swój swoisty, odmienny od dorosłych status społeczny. Dyskurs na temat praw dziecka jest skupiony wokół zagadnień związanych z zapewnieniem opieki i ochrony dziecku, troską o nie, priorytetami w rozwoju dziecka oraz jego aspiracjami na przyszłość. Dzieciństwo przez porównanie do dorosłości, jest traktowane jako szczególny okres w życiu człowieka, w którym następuje jego intensywny rozwój. Przy definiowaniu kategorii dobra dziecka i

[20]Rudnicki Z., Deklaracja genewska praw dziecka z 1924 r. [w:] Prawa dziecka w prawie międzynarodowym, red. E. Karska, Warszawa 2013; zob. A. Łopatka, Konwencja Praw Dziecka w Polsce [w:] Prawa dziecka. Deklaracja i rzeczywistość, red. J. Bińczycka, Materiały z Konferencji Rembertów 19-21 czerwca 1992 r. Warszawa 1993, s. 15; zob. M. Balcerek, Prawa dziecka, Warszawa 1986, s. 108-110.

[21]Konwencja o prawach dziecka Dz. U. z 23 grudnia 1991 r.; zob. Prawa dziecka. Dokumenty ONZ, red. P.J. Jaros, M. Michalak, Warszawa 2015.

interesu dziecka znaczenie przywiązuje się do jego pochodzenia społecznego i kulturowego. W społeczeństwach istnieją podziały i hierarchie wyznaczające szanse dostępu do społecznie cenionych dóbr. Tak więc przyjście na świat w określonym środowisku wpływa na szanse życiowe dziecka, a z przynależności do określonej grupy, poza istotnym aspektem więzi wynika również poziom i styl życia oraz zbiorowa ideologia i obyczaje, filozofia życia, polityka.

Priorytetem działań nakierowanych na dziecko winno być wspieranie dziecka w jego rodzinie i lokalnej społeczności. Ramy prawne odzwierciedlają tę perspektywę.

J. Korczak podkreślał z całą mocą, że dzieciom, podobnie jak dorosłym należy zagwarantować prawa. Przekonywał, że „dzieci i młodzież stanowią trzecią część ludzkości, dzieciństwo stanowi trzecią część życia. Dzieci nie dopiero będą, ale już są ludźmi. Z płodów i bogactw ziemi należy im się trzecia część – i z prawa a nie z łaski owoce jednej trzeciej zwycięstw ludzkiej myśli im się należą”[22]. Pedagogika J. Korczaka odnosząca się do człowieczeństwa dziecka polega na urzeczywistnianiu podmiotowości dziecka oraz jego praw za sprawą procesów społecznej edukacji. B. Smolińska-Theiss podkreśla, że nadając dziecku podmiotowość, Korczak wskazywał na dialog między dorosłym a dzieckiem, który miał polegać na słuchaniu i wsłuchiwaniu się w dziecko. To nowatorskie postrzeganie wychowania dało początek nowym relacjom międzyludzkim, charakteryzującym się wzajemnym szacunkiem oraz prawem do odmienności, tzn. poszanowaniem każdej osoby, a także jej praw[23].

Należy zauważyć, że to w Polsce zrodziły się idee międzynarodowe na rzecz praw dziecka, które mogły być realizowane dzięki zaangażowaniu przedstawicieli naszego kraju na forum międzynarodowym. Pozytywizacja praw człowieka, w tym

---

[22] J. Korczak, *Wiosna i dziecko* [w:] *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka* …, s. 75, cyt. za: J. Bińczycka, *Spotkanie z Korczakiem*, Olsztyn 2009, s. 46.
[23] B. Smolińska-Theiss, *Spuścizna pedagogiczna J. Korczaka…*

dziecka postępuje nadal w przypadku rozpowszechnianych schematów interpretacyjnych praw dziecka, nadal występują sformułowania typu „nadać prawa", „przyznać prawa" oraz problemy z definiowaniem i interpretowaniem praw człowieka i dziecka jako praw przyrodzonych, równych, nienaruszalnych, niezbywalnych. Brakuje jednak namysłu filozoficznego nad człowiekiem i jego życiem pod prawem, jako nieodzownego elementu edukacji prawniczej w dziedzinie praw człowieka. Podstawowy fakt, jakim jest relacja człowieka do należnego mu dobra, nakazuje poszukiwać podstaw i uzasadnień praw człowieka na płaszczyźnie antropologicznej. Należy pamiętać przede wszystkim o treściach uznanych w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, z których można odczytać obraz człowieka jako podmiotu uprawnień. W 1978 roku Polska zgłosiła w Komisji Praw Człowieka ONZ projekt konwencji dotyczącej dziecka, którego autorem wraz z zespołem był prof. T. Smyczyński, co stanowiło wyjściową płaszczyznę do prac nad konwencją. Z kolei prof. A. Łopatka będąc przewodniczącym grupy roboczej opracowywał tekst konwencji na użytek Komisji Praw Człowieka. Międzynarodowy rok dziecka zainicjował dyskusję i negocjacje, które doprowadziły do uchwalenia 20 listopada 1989 r. przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych Konwencji o prawach dziecka w trzydziestą rocznicę ogłoszenia Deklaracji praw dziecka[24]. Prawa dziecka doczekały się kompleksowego i normatywnego opracowania w ramach międzynarodowej działalności na rzecz praw człowieka akceptując, że prawa dziecka są elementem ogółu praw człowieka, a dziecko jest człowiekiem o szczególnych potrzebach. Należy więc uznać za korzystne, iż opracowanie zagadnienia ochrony praw człowieka wyprzedziły prace nad Konwencją o prawach dziecka. Wydaje się, że zakres

[24] Konwencja o prawach dziecka Dz. U. z 23 grudnia 1991 r.; zob. *Prawa dziecka. Dokumenty ONZ*, red. P.J. Jaros, M. Michalak, Warszawa 2015.

praw dziecku można lepiej wyznaczyć biorąc pod uwagę określony standard praw, jakie przysługują każdemu człowiekowi. Tym samym można osiągnąć wewnętrzną spójność normatywną dotyczącą praw dziecka i praw człowieka. Dopiero wieloczynnikowa, interdyscyplinarna analiza problematyki prawnej, psychologicznej, pedagogicznej oraz ekonomicznej pozwala zakreślić obraz sytuacji, do której znajduje odniesienie międzynarodowa regulacja praw dziecka.

Konwencja o prawach dziecka ustanawia status dziecka przyjmując, że dziecko jest samodzielnym podmiotem, a ze względu na swoją niedojrzałość psychiczną i fizyczną wymaga szczególnej opieki i ochrony prawnej. Dziecko jako istota ludzka wymaga poszanowania jego tożsamości, godności, prywatności. Rodzina jest najlepszym środowiskiem wychowania dziecka. Państwo ma wspierać, a nie wyręczać ją w jej funkcjach[25]. W konwencji katalog praw obejmuje prawa cywilne, socjalne, kulturalne, polityczne i w niewielkim zakresie uwzględnia prawa ekonomiczne zauważając, że dziecko powinno się uczyć, a nie pracować. Katalog podporządkowany jest następującym zasadom: dobra dziecka, równości (wszystkie dzieci są równe wobec prawa bez względu na pochodzenie, płeć, narodowość, itd.), poszanowania praw i odpowiedzialności obojga rodziców (państwo respektuje autonomię rodziny, ingerując tylko w szczególnie uzasadnionych przypadkach według określonych procedur), pomocy państwa (państwo zobowiązane jest do podejmowania wszelkich działań ustawodawczo-administracyjnych dla realizacji praw uznanych w konwencji). Prawo wszystkich dzieci do życia wolnego od przemocy stanowi centralny element konwencji i wyraźnie zabrania tortur, okrutnego, nieludzkiego lub poniżającego traktowania czy karania; zakazuje stosowania kary śmierci i dożywotniego więzienia wobec

[25] *Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze),* red. S.L. Stadniczeńko, Warszawa 2015.

dzieci; narzuca obowiązek chronienia dzieci przed szkodliwymi praktykami, wykorzystywaniem seksualnym, sprzedażą, handlem ludźmi, wszelkimi innymi formami wykorzystania; zabrania przemocy w szkole i wszelkich form dyscypliny szkolnej podważającej godność człowieka oraz chroni dzieci przed ukrytymi przejawami przemocy w domu. Chodzi w tym przypadku o osoby toksyczne. Niestety wbrew standardom międzynarodowym przemoc wobec dzieci wciąż pozostaje rozpowszechnionym zjawiskiem, o którym się nie mówi i na które często jest społeczne przyzwolenie. Potrzeba zapewnienia dzieciom ochrony przed przemocą nadal pozostaje kwestią niecierpiącą zwłoki, o czym świadczą niezbite dowody w postaci danych liczbowych. W rzeczywistości przyjmuje się bowiem, że 90% przypadków maltretowania dzieci w ogóle nie jest zgłaszanych. Istotnymi problemami są przemoc, wykorzystywanie i zastraszanie w Internecie oraz cyberprzemoc. Werbalne, psychiczne czy fizyczne zastraszanie, znęcanie się doświadczane w szkole bądź w cyberprzestrzeni są częścią ciągłego procesu nieustannego dręczenia, który potęguje u dziecka poczucie strachu, samotności i beznadziei prowadząc do depresji, prób samobójczych. W związku z rosnącym dostępem dzieci do technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz powszechnością smartfonów cyberprzemoc stała się szczególnie palącym problemem dotyczącym bezpieczeństwa dzieci, opieki i wychowania.

Konwencja o prawach dziecka wprowadza mechanizm kontroli stanu przestrzegania jej norm przez państwa-strony poprzez obowiązek składania cyklicznych sprawozdań z jej realizacji, które winne być kierowane do powołanego mocą Konwencji Komitetu Praw Dziecka. Sprawozdania rządów rozpatrywane są przez Komitet Praw Dziecka – art. 43 konwencji. Komitet stanowi zespół ekspertów, którego celem jest badanie postępów dokonywanych przez państwa- strony w realizacji zobowiązań przewidzianych w

konwencji. Zespół ten wydaje opinie zalecenia oraz komentarze ogólne[26].

Umacnianie podmiotowości dziecka służy nadto przyznanie określonych uprawnień proceduralnych w Europejskiej konwencji o wykonywaniu praw dziecka z 1996 r. oraz w Protokole III do Konwencji o prawach dziecka otwarty do podpisu w 2012 r. Gdy mówimy o prawach dziecka, o zagadnieniu mieszczącym się w koncepcji praw człowieka, to zwracamy uwagę na indywidualne prawa dziecka człowieka, jakie powinny być chronione przez państwo i możliwości egzekwowania tych praw.

Pomimo pięknie brzmiących deklaracji, konwencji, umów międzynarodowych, traktatów dorosły człowiek nadal w wielu przypadkach traktuje dziecko przedmiotowo, o czym świadczą przeróżne zachowania wobec dzieci na całym świecie. Szczególnym nieszczęściem jest wojna, dehumanizacja człowieka ujawniająca regres człowieczeństwa. Nieszczęścia te dotyczą dzieci, kobiet i starców, a dla wielkich tego świata gra polityczną, ogromnym biznesem. Konflikty na świecie niewątpliwie mają negatywny wpływ na życie i dobro milionów dzieci. Są one poddawane różnym manipulacjom, wcielane do oddziałów zbrojnych, narażane na szczególne formy okrucieństwa i wykorzystywane jako tarcze ludzkie lub w samobójczych ataków terrorystycznych. Zmagamy się z największą falą uchodźców od czasów II wojny światowej. Ludzie znajdują się często w rozpaczliwym położeniu, są to sytuacje, w których dzieci narażone są szczególnie na przemoc i wyzysk. Na każdym kroku towarzyszą im chaos i poczucie zagrożenia, rozłąka z rodziną, traumatyczne podróże przez nieznane obszary, manipulacje psychiczne, molestowanie fizyczne i seksualne, wymuszenia, handel, brak opieki poza ośrodkami przejściowymi lub podczas podróży bez wyrażonego celu. Towarzyszy im nasycona strachem i niepewnością codzienność

[26] D. Stadniczeńko, *Komitet Praw Dziecka ONZ. Rola i znaczenie. Komentarze*, Lublin 2019.

migranta, uchodźcy. W szczególnej sytuacji są dzieci migrujące bez opieki. Przemoc jest stałym zagrożeniem, zwłaszcza w przypadku dzieci pozbawionych opieki, które nie mają odpowiednich dokumentów, nie znają lokalnego języka, a które są przede wszystkim zbyt przestraszone, by zgłaszać przypadki przemocy z obawy przed aresztowaniem lub deportacją. Zdarza się, iż dzieci umieszczane są w ośrodkach razem z dorosłymi osobami nie będącymi ich krewnymi lub w miejscach, w których obowiązują przyspieszone procedury i gdzie ryzyko równie szybkiego powrotu do punktu wyjścia jest bardzo wysokie. W takich warunkach zabezpieczenie interesu dziecka jest zazwyczaj niemożliwe.

W świecie doświadczamy również kryzysu młodego pokolenia, które żyje w świecie wirtualnym, a wracając do rzeczywistości nie potrafi poradzić sobie z prostymi czynnościami i zadaniami. Rośnie liczba ofiar depresji, prób samobójczych, zbrodni, gwałtów, przemocy, pornografii oraz złej kondycji psychicznej i fizycznej.

Deklaracje i konwencje o których była mowa oparto o ideały humanizmu, który jest wielkim dziedzictwem europejskiej kultury – cywilizacji łacińskiej. Oznacza on holistyczne rozumienie człowieka i pełną wielowymiarową i ustawiczną jego kreację.

W życiu społecznym humanizm wymaga potwierdzenia jego idei w prawach i normach zarówno w życiu wewnętrznym poszczególnych państw, jak i w stosunkach międzynarodowych. Kultura europejska głosi humanizm przez wieki. Na tym kontynencie dokonała się największa integracja w dziejach kultury antycznej i kultury chrześcijańskiej. Edukacyjne walory tego wielkiego wydarzenia są wciąż zbyt mało wyraźnie wyartykułowane, a nawet bagatelizowane. Kultura europejska stale akcentowała humanizm jednostki i prawo do tolerancji. Od czasów rozwoju prawa rzymskiego, a potem poprzez chrześcijaństwo broniono godności osoby ludzkiej. Humanizm chrześcijański od wieków głosi idee braterstwa, świętości życia i pomocy biednym. Europejski humanizm nie miał trudności z przekraczaniem granic

kontynentów, docierał on na inne obszary świata w postaci filozofii, religii, literatury, malarstwa, nauki i techniki. Współczesny humanizm nie może obejmować jedynie treści filozoficznych i artystycznych w rozumieniu epoki renesansu, bowiem on również to, co tworzą ludzie w naukach ścisłych wyraża w technice, przyrodoznawstwie, jak i w działalności praktycznej. H. Van Lier stwierdza, iż „nie istnieje humanizm bez poważnego rozumienia świata techniki. Programy kształcenia humanistycznego winny – pisze autor – wprowadzać w podstawowe kierunki nowej fizyki i biologii, a także w ich sens epistemologiczny”[27].

Obecnie w wymiarze życia międzynarodowego nie można pogodzić humanizmu z kolonializmem zarówno ekonomicznym, jak i kulturowym. W zakresie ras, płci, wyznań, urodzenia, pozycji społecznej, narodowości i poglądów politycznych humanizm wyróżnia tylko jedną kategorię – homo. W aktach prawa międzynarodowego (konwencjach, deklaracjach, rekomendacjach, rezolucjach) ujawnia się idea solidarności oraz koncepcja odpowiedzialności za ochronę dzieci. Jednocześnie jej realizacja napotyka trudności z uwagi za determinanty kulturowe, polityczne, ekonomiczne, społeczne i prawne wyrażające się w geopolitycznych rozgrywkach między mocarstwami.

Często przyczyną formowania demokracji już na starcie jest absolutne lub abstrakcyjne rozumienie wolności, dlatego zwolennicy tej irracjonalnej koncepcji wolności zazwyczaj utożsamiają ją z samowolą, co prowadzi do degeneracji i szkodzi samej demokracji. K. Barth wskazuje, że prawdziwa wolność jest kwitesencją i źródłem człowieczeństwa. Tajemnicą człowieczeństwa jest otwartość, wolność i stosunek do słabszego, jak również spotkania ludzi, ich empatycznych relacji i prawdziwego rozwoju,

[27] H. Van Lier, *Les Humanites du XX-eme sciecle,* Casterman 1965, s. 14.

gdyż nie ma ludzkiego rozwoju bez wolności[28]. Wolność nie może istnieć bez odpowiedzialności, a więc bez praw i zasad. E. Levinas pisał, że nie możemy być obojętni na drugiego człowieka przekonując, iż jesteśmy stale dłużnikami innych i za nich jesteśmy odpowiedzialni. Chodzi o mądrą odpowiedzialność wobec dzieci, lecz także o odpowiedzialność jako ideę wychowawczą, odpowiedzialność dziecka. Odpowiedzialność jawi się dzisiaj jako podstawowy problem wychowawczy, społeczny, kulturowy i polityczny, a zwłaszcza prawny.

II Dzieciństwo przez wieki było i nadal bywa obciążane znamieniem aplikacji do dorosłości. Pomimo powstania na przestrzeni dziejów mnóstwa organizacji, inicjatyw, instytucji, aktów prawnych, ruchów na rzecz zakreślających stale dynamiczne granice działania na rzecz praw dziecka na świecie, nadal pozostał otwarty proces starań o prawidłowe rozumienie dzieciństwa i urzeczywistniania jego praw. R. Farson podaje, iż w rozwiniętej świadomości cywilizacji, która przez 400 lat stopniowo wyłączała dzieci ze świata dorosłych, pojawiła się możliwość uznania faktu, że dzieci muszą mieć całkowite prawo do pełnego udziału w społeczeństwie i że muszą być one oceniane jako dzieci, a nie jako potencjalni dorośli[29].

Globalna rewolucja kulturowa wraz z postmodernizmem, ponowoczesnością zmierzają do zmian odrzucenia greko- judeo-chrześcijańskiego dziedzictwa kulturowego Europy, wyrugowania cywilizacji łacińskiej. Żyjemy w społeczeństwie ryzyka, informatycznym, rewolucji kulturowej o zasięgu globalnym. Rozwija się nowomowa jako sztuczny język[30], który ma konkretny polityczny cel, którym jest uczynienie ludzi podatnymi na

---

[28]K. Barth, *Podstawowa forma człowieczeństwa,* [w:] *Filozofia dialogu. Wybór, opracowanie i przedmowa,* B. Baran, Kraków 1991, s. 176; zob. również E. Levinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności,* przeł. M. Kowalska, Warszawa 1998 r.

[29]R. Farson, *Polityka dzieciństwa*, [w:] *Edukacja i wyzwolenie*, red. K. Blusz, Kraków 1992.

[30]G. Orwell, *Rok 1984,* tłum. T. Mirkowicz, Kraków 2004, s. 245.

określoną propagandę, manipulację, dezinformację. Nowomowa nie rozbudowuje języka, ale go degraduje narzucając nowe schematy myślenia i likwidując jednocześnie te niepożądane. G. Orwell wskazuje, że nowomowa ma dwa cele. Jednym z nich jest stworzenie przestrzeni, a drugim dostarczenie narzędzi do wyrażenia ściśle określonych poglądów politycznych[31]. Dziwić się nie należy, że następują redefinicje najbardziej fundamentalnych pojęć w rodzaju ojciec, matka, małżeństwo, kobieta, mężczyzna, ojcostwo, macierzyństwo, dziecko, płeć, rodzina. Nowomowa wpisana w rewolucję kulturową rozmywa pojęcia oraz wprowadza niepewność zarówno w komunikacji, jak i w relacjach międzyludzkich. Wykorzystywana jest do destrukcji znaczeń i podstępnego narzucania nowej wizji świata oraz zmiany koncepcji i kondycji człowieka. Na niezwykłe zjawisko zwraca uwagę H.G. Frankfurt wskazując, że „jedną z najbardziej uderzających cech naszej kultury jest ogromna ilość wciskanego kitu”[32]. Bez trudu można dostrzec relatywizm poznawczy i moralny, pragmatyzm osadzony na utylitaryzmie i hedonizmie, antyhistoryzm podważający sensowność tradycji, a także utopijny synkretyzm a często irracjonalną agresję, różne ideologie połączone z powrotem do różnych form szowinizmu, będących jawnym zaprzeczeniem zrównania godności wszystkich ludzi. Obecność społeczeństw wielokulturowych to efekt nasilania się tendencji globalistycznych i migracyjnych stając się coraz bardziej widocznymi we współczesnym świecie, szczególne zauważalne jest to w dziedzinie działań politycznych, postaci narzędzi i środków polityki. Stan promocji prowokuje do refleksji, zwłaszcza w kontekście problemów faktycznie istniejących w społecznościach multikulturowych. Jesteśmy obecnie świadkami mieszanki cywilizacyjnej w całej Europie. Jest ona przyczyną wszystkich

[31] G. Orwell, Rok ……s. 246.
[32] H.G. Frankfurt, *O wciskaniu kitu*, przekł. H. Pustuła, Warszawa 2005.

kryzysów i źródłowego zniszczenia, na który narzeka się w całej Europie. Nie ma syntez, a jest konieczność walk i nieuchronność dążeń do ekspansji, a to jest tragedią naszych czasów. Współczesna rzeczywistość niesie sama w sobie zagrożenia, z jakimi nie musiały mierzyć się poprzednie pokolenia. Wynikają one z dominacji relatywizmu, który na naszych oczach zmienia się w dyktaturę zła nad dobrem, zwłaszcza w sprawach obyczajowych i społecznych. Obecnie zrelatywizowane jest dosłownie wszystko: kryteria zdrowia fizycznego i psychicznego, wartości i normy moralne, a nawet status osoby ludzkiej. To z kolei prowadzi do radykalnych zmian w strukturze potrzeb materialnych i psychospołecznych, a także w hierarchii wartości. Groźną cechą współczesnej antykultury jest ambiwalentna postawa wobec rozumu i myślenia. Z jednej strony odnotowujemy szybki rozwój nauki i techniki, a z drugiej strony widzimy, że coraz więcej ludzi rezygnuje ze zdolności racjonalnego myślenia w odniesieniu do własnego postępowania kierując się emocjami. Promowana jest poprawność polityczna i wymaga się by współczesny człowiek myślał logicznie tylko w odniesieniu do świata przedmiotów. Natomiast w odniesieniu do samego siebie oraz innych ludzi powinien kierować się myśleniem subiektywnym, życzeniowym i selektywnym zwanym myśleniem pozytywnym. W tej perspektywie kryterium myślenia i postępowania powinny być subiektywne przekonania danego człowieka, wynikające z jego specyficznej historii doświadczeń i emocjonalnych odczuć. Obecnie promowany jest skrajny indywidualizm, który prowadzi do niezdolności do solidarności społecznej, do życia w małżeństwie i rodzinie, ani do kontaktu z Bogiem. Taki człowiek staje się ofiara sztucznych potrzeb, nie ma już innej perspektywy oprócz własnego ja. Indywidualizm wyklucza nie tylko troskę o dobro wspólne, solidarność, sprawiedliwość społeczną czy wierność. Wyklucza też podstawowe wartości osoby ludzkiej, takie jak prawo do narodzenia i życia, do wolności (wolny ma być rynek, a nie człowiek), do wrażliwości moralnej i religijnej, gdyż sprzeciwia się ona logice

indywidualizmu. Kolejną typową cechą współczesności jest hedonizm. Oznacza on uznawanie przyjemności za jedyny czy najważniejsze kryterium postępowania. Hedonista myli przyjemność z radością i szuka przyjemności osiągniętej łatwo, bez wysiłku, bez zobowiązań, bez oceny moralnej. Uleganie hedonizmowi prowadzi do sytuacji, w której człowiek staje się niewolnikiem doraźnej przyjemności i traci zdolność myślenia o konsekwencjach swego postępowania. Hedonista nie chce pracować, ale chce korzystać z pracy innych. Szuka przyjemności za każdą cenę, także za cenę sumienia, moralności, wierności rodzinie, a nawet za cenę zdrowia i życia. Na te cechy nakłada się konsumpcjonizm, egoizm, życie kosztem innych, różnego rodzaju spory i konflikty a także nieumiejętność ich rozwiązywania, brak dialogu, brak solidaryzmu, braterstwa. I. Wallerstein stwierdza, że „pierwsza połowa XXI wieku będzie [...] znacznie trudniejsza, bardziej niespokojna, a jednak bardziej otwarta niż wszystko, co znamy z XX wieku". Pisze, że „nowoczesny system światowy jako system historyczny wchodzi w końcowy kryzys i jest nieprawdopodobne, by istniał za 50 lat. Ponieważ jednak rezultat jest niepewny, nie wiemy, czy powstały system (lub systemy) będzie lepszy czy gorszy niż ten, w którym żyjemy. Wiemy jednak na pewno, że okres przejściowy będzie epoką strasznych problemów, gdyż stawki przemian są niezwykle wysokie, rezultaty bardzo niepewne, a zdolność małych wkładów wpływania na wynik jest wielka"[33]. W ramach cywilizacji są dokonywane przez człowieka decyzje i jako takie znacząco wpływają na ich zaistnienie, na ich treść, sposoby ich urzeczywistniania. Tworzone w ramach poszczególnych cywilizacji normy prawne siłą rzeczy muszą nosić sobie uprzyczynowienie cywilizacyjne, choćby z racji stawianych przez politykę celów, z racji wyznaczonych życiu publicznemu środków i standardów, z racji niesionego przez daną cywilizację

[33] I. Wallerstein, *Koniec świata jaki znamy,* przeł. M. Bilewicz, A.W. Jelonek, K. Tyszka, Warszawa 2004, s. 27.

ethosu, a także szeregu koncepcji, które w praktyce stanowią ideową podstawę polityki, państwa, prawa, władzy[34]. Do ciekawych konkluzji doszedł S. P. Huntington, który dowodził, że światowe konflikty, tak w przeszłości, jak i obecnie mają źródło w zderzeniach oraz rywalizacji cywilizacji, które faktycznie pełnią rolę podmiotów w działaniach politycznych w świecie. Z racji różnych celów, jakie stawiają sobie cywilizacje, działania polityczne mają charakter wielobiegunowy, a dzieje świata to dzieje cywilizacji[35]. Wydarzenia w Izraelu unaoczniły że sprawa wojny nie ogranicza się tylko do konfliktu na Ukrainie. Jeszcze niedawno wydawało się, że problem bezpieczeństwa dotyczy wyłącznie agresywnej polityki Rosji. Zagrożenie imperializmem rosyjskim nie podlega dyskusji, jednakże w świecie jest o wiele więcej niepokojów i napięć, co pokazał z całą mocą przykład palestyński. Atak Rosji na Ukrainę to tylko pierwszy akord wielkich geopolitycznych przetasowań. W tle tych walk stoją Chiny i USA zmagające się o prymat w wymiarze globalnym. Spory palestyńsko- izraelskie trwają od lat i rozlewają się na okoliczne państwa. Również w Europie na ulicach francuskich, szwedzkich czy niemieckich, belgijskich miast widać tragiczne skutki mieszania obcych cywilizacji. Świat patrzy dziś na Ukrainę, Palestynę, ale w dalszej kolejności na Tajwan, Koreę, Afrykę. Polska jako państwo doświadcza wojny hybrydowej, czego wyrazem jest napór imigrantów poprzez Białoruś. Ze smutkiem należy odnotować, że nie myśli się o dzieciństwie dzieci, które brały czynny udział w wojnach, konfliktach wewnętrznych państw. Do tego dochodzi głód, nędza, gwałty w różnych regionach świata. Przykład Zachodniej Europy pokazuje, że problem wojny cywilizacyjnej na styku świata Zachodu i islamu jest realny. Przemoc i zamachy terrorystyczne w Ziemi Świętej są faktem, a nie medialną mistyfikacją. Czytamy w raportach urzędowych oraz w

[34] P. Skrzydlewski, *Sprawiedliwość w różnych typach cywilizacji – na kanwie rozważań F. Konecznego*, [w:] *Sprawiedliwość- idee a rzeczywistość*, red. P. Jaroszyński, Lublin 2009, s. 177-205.
[35] S.P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa 1997, s. 77 i n.

prasie niepokojące doniesienia, że na świat przychodzi coraz mniej dzieci, nie tylko w naszym kraju, także w wielu innych, dosyć zamożnych krajach, w których ludzi stać byłoby na wychowanie w rodzinie większej gromadki dzieci. Jak podał Eurostat w 2023 r. Polska była krajem z największym spadkiem ludności w całej UE. Społeczeństwo zmalało wówczas o 132,8 tysięcy osób. W 2024 r. według GUS liczba urodzeń w maju wyniosła 21 tysięcy i była o 14,3% niższa niż rok wcześniej. W roku 2060 liczba ludności w naszym kraju spadnie o 6,7 mln w stosunku do 2023 r. Powstaje niezwykle alarmujący obraz systemu medialnego, który wtłacza społeczeństwu wizję świata bez dzieci. Dzieci oznaczają wykluczenie kobiet. Czy jesteście za strefami wolnymi od dzieci? Takie pytanie przedstawiła w internetowej sondzie redakcja programu śniadaniowego. Około 70% internautów pomysł poparło. Sonda stanowiła uzupełnienie rozmowy, którą w studiu przeprowadzili redaktorzy. Intrygującą lekturą jest książka autorstwa M. Wiśniewskiego pt. *Zakaz gry w piłkę. Jak Polacy nienawidzą dzieci?* Gdy do tego dodamy ilość stosowanej na świecie przemocy wobec dzieci, morderstwa, handel dziećmi i ich narządami, zbrodnie wojenne, etniczne, itp. ukazuje się jednocześnie obalany mit o pokojowym współistnieniu różnych kultur i cywilizacji na jednym terytorium. Człowiek współczesny żyje w rozgardiaszu kulturowym, moralnym i politycznym. Świat technologii elektronicznej coraz mocniej wchodzi w naszą codzienność moderując, a nierzadko całkowicie odmieniając tryb i styl życia jednostek oraz społeczeństw. Decydujący wpływ na taki stan rzeczy ma niewątpliwie nabierający rozpędu proces globalizacji a wraz z nim zjawisko homogenizacji i uniwersalizacji ze zjawiskami indywidualizacji i różnicowania. Żyjemy w społeczeństwie ryzyka i towarzyszy ono nam na każdym kroku, w każdej dziedzinie życia dostrzegając je na co dzień.

Groźne zderzenie cywilizacji jak zauważa słusznie Huntington ma podłoże kulturowe, gdyż ludy i narody określają się w

kategoriach pochodzenia, religii, języka, historii, wartości, obyczajów i instytucji[36]. Żyjemy w czasach, w których komunikacja stoi od strony technicznej na poziomie o jakim 100 lat temu nie można było nawet marzyć. Ten rozwój sprawił, że więzi międzyludzkie rozluźniły się, zaczęły się rwać, spłycać, degradować. Cywilizacje, które znaliśmy dostarczały wzorów do zachowań wyznaczając ogólne cele do zrealizowania oraz środki, co sprawiało, że oddziaływanie cywilizacji było znaczące, zwłaszcza w polityce, w prawie, w edukacji, w życiu rodzinnym i religijnym, w handlu, w komunikacji oraz w sztuce. Dopiero po dostrzeżeniu cywilizacji, jej specyfiki możemy faktycznie wyjaśniać charakter oraz samą naturę danych działań politycznych i naturę prawa stanowionego oraz miejsce człowieka- dziecka w nim. Inaczej będzie realizowała swoją ekspansję – również przez dziedzinę polityki – na przykład cywilizacja łacińska, inaczej cywilizacja bizantyjska, a jeszcze inaczej turańska, żydowska, chińska czy islamska.

Podsumowanie

Przez wieki ujawniały się różne modele postrzegania praw człowieka, w tym dziecka, zasad dotyczących praw człowieka w świadomości społecznej oraz tradycje praw i koncepcje potrzeb szczególnej troski o dziecko. Opierając się na Deklaracji genewskiej z 1924 roku, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka oraz opieki i odpowiedzialności w statutach agencji wyspecjalizowanych i organizacjach międzynarodowych, których działalność miała na celu dobro dziecka, przyczyniła się do uchwalenia 20 listopada 1959 r. Deklaracji Praw Dziecka. Zmiany w podejściu do dzieci i uregulowania ich praw stanowi uchwalona 20 listopada 1989 roku przez ONZ Konwencja o prawach dziecka. Gwarantuje ona trzy główne formy praw: – prawo do pomocy (*provision*), – ochrony (*protection)* oraz partycypacji (*participation*). Jest aktem, który

[36] S. P. Huntington, *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2000, s. 497.

cechuje kompleksowość oraz powszechność. Uważa się, że z tego powodu konwencja stała się historycznym kamieniem milowym w procesie starań o poprawę losu dziecka, choć rzeczywistość brutalnie się z tą tezą rozprawia. Przyjmuje się, że stan normatywny w zakresie międzynarodowej ochrony praw dziecka w zasadzie określa się jako zadowalający, gorzej zaś jest z realizacją poszczególnych praw przez państwa-strony. Nietrudno zauważyć wielką zasadniczą i potrzebną zmianę w podejściu do dziecka, do jego osoby, najpierw jego potrzeb, a następnie jego praw, praw dziecka-człowieka, że przez wieki ulegała modyfikacji tradycja oraz koncepcja. Żyjemy w XXI wieku, a nadal spora część dorosłego społeczeństwa ujawnia problem z uznaniem podmiotowości dziecka. Najpilniejsze potrzeby dotyczą dzieci w strefie gazy, Libanie, Syrii oraz uchodźców syryjskich w krajach ościennych, ale też w Ukrainie, Iraku, Afganistanie i Iranie.

Wiele zagadnień będących przedmiotem współczesnych badań nad dzieciństwem tkwi głęboko w historii i tylko dzięki ich znajomości oraz zrozumieniu możliwe jest poprawne zdiagnozowanie i odczytanie ich dzisiejszych znaczeń. Czasy, w których żyjemy wyróżniają się pewną dramaturgią, której specyfikę modeluje szok cywilizacyjny. Cywilizacja jest bowiem tym wszystkim, co człowiek myśli o świecie i w jaki sposób przeżywa swoje życie.

Pierwsze prawo cywilizacyjne w dziedzinie prawa stanowionego i polityki ukazuje konieczność zachowania tożsamości cywilizacyjnej. Znajomość dziejów i samo doświadczenie życia społecznego pouczają, że cywilizacje nadają zasadniczy kształt ludzkiemu światopoglądowi, są jednym z najważniejszych czynników formacji ludzkich sumień. Z tej racji nieznajomość cywilizacji jest jedną z przyczyn braku rozumienia działań konkretnego człowieka, a także szeregu działań (patrząc w przyszłość), które składają się na politykę i samą rzeczywistość kreowaną.

Obecnie żyjemy w czasach upadku i zaniku tradycji. Tam, gdzie dawniej tworzono nowe wartości poprzez odnajdywanie niepowtarzalnych sensów, dzieje się coś dokładnie odwrotnego – ubywa uniwersalnych wartości. Z tego też powodu coraz więcej osób, w tym młodych zaczyna mieć poczucie pustki i bezsensu doświadczając pustki egzystencjalnej. Godność, wolność, szczęście, odpowiedzialność, miłość, dobro nigdy nie będą możliwe bez poprawnej solidarności, w tym relacji międzyludzkich. Tego uczy nas dramatyczna historia. W czasach narastających dysproporcji i różnic musi nastąpić powrót do refleksji nad obowiązkami i odpowiedzialnością co stanowić będzie postęp moralny. Minimum obowiązku dorosłych wobec dzieci dookreśliła już w 1924 r. Deklaracja genewska, Konwencja o prawach dziecka oraz Deklaracja UNESCO o odpowiedzialności obecnych pokoleń wobec przyszłych pokoleń (1997). Obecnie rodzą się pytania: jak je zrealizowano? Pytanie winno wywoływać w nas nowe poczucie odpowiedzialności i obowiązku, które zostało osłabione w trakcie relatywizmu moralnego, indywidualizmu i konsumpcjonizmu społeczeństwa w obecnej cywilizacji.

Przyjęta we wrześniu 2015 r. przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych Agenda 2030 wzywa do budowania świata, który inwestuje w dzieci. Po raz pierwszy włączono do programu rozwoju globalnego cel szczegółowy, który nawiązuje do powstrzymania wszelkich form przemocy wobec dzieci. Każdy państwo, naród winno wykorzystać tę szansę i moc napędową Agendy 2030 przekształcając ją skutecznie. Działania na rzecz tworzenia rzeczywistości, w której wszystkie dzieci mogą się czuć bezpieczne, szczęśliwe i w pełni się rozwijać. Jednocząc się w działania, możemy zapobiec ryzyku przemocy w życiu dzieci, zapewnić wsparcie dzieciom, ofiarom przestępstw, zapewnić im dostęp do sprawiedliwości i skutecznych działań naprawczych, a także do wszelkiej potrzebnej im pomocy w zakresie odzyskiwania zdrowia fizycznego i psychicznego oraz reintegracji, tworząc godne

warunki do życia każdego dnia. Naszym etycznym i prawnym obowiązkiem jest położyć kres wszelkiej przemocy wobec dzieci i stworzenie dobrostanu do prawidłowego rozwoju dziecka, który może przełamać błędne koło międzypokoleniowego ubóstwa i przemocy w imię najlepiej pojętego interesu dziecka.

Bibliografia

Balcerek M., Prawa dziecka, Warszawa 1986, s. 10 i n; A. Szererowa, Z historii pracy dzieci, Sosnowiec 1922, s. 7-27; A. Szererowa, O prawa dziecka, «Robotnik» 1924, nr. 201 i 202.

Barth K., Podstawowa forma człowieczeństwa, [w:] Filozofia dialogu. Wybór, opracowanie i przedmowa, B. Baran, Kraków 1991, s. 176; zob. również E. Levinas, Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności, przeł. M. Kowalska, Warszawa, 1998.

Buber M., Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych, Warszawa, 1992.

Farson R., Polityka dzieciństwa, [w:] Edukacja i wyzwolenie, red. K. Blusz, Kraków,1992.

Frankfurt H.G., O wciskaniu kitu, przekł. H. Pustuła, Warszawa, 2005.

Grzybowski K., Historia doktryn politycznych i prawnych, Warszawa, 1967.

Huntington S.P., Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego, Warszawa, 1997.

Kantowicz E., Ochrona praw dziecka. W kontekście działalności UNICEF, Warszawa, 1996.

Kehily M.J., Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia, [w:] Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem, red. M.J. Kehily, Kraków, 2008.

Key E.K., Stulecie dziecka, Warszawa, 1905.

Konwencja o prawach dziecka Dz. U. z 23 grudnia 1991 r.; zob. Prawa dziecka. Dokumenty ONZ, red. P.J. Jaros, M. Michalak, Warszawa, 2015.

Konwencja o prawach dziecka. Wybór zagadnień (artykuły i komentarze), red. S.L. Stadniczeńko, Warszawa, 2015.

Korczak J., Jak kochać dziecko, Warszawa, 2012.

Korczak J., Kiedy znów będę mały, [w:] Dzieła t. 9, Warszawa, 1994.

Korczak J., Prawo dziecka do szacunku, Warszawa, 2012.

Korczak J., Wiosna i dziecko [w:] Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka …, s. 75, cyt. za: J. Bińczycka, Spotkanie z Korczakiem, Olsztyn, 2009.

Krawczak-Chmielewska A., O rozwoju praw dziecka w Polsce i na świecie, «Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka», 2017, 16(2).

Łopatka A., Dziecko. Jego prawa człowieka, Warszawa, 2000.
MacCormick N., Childrens Rights: A Test-Case for Theories of Right, «Archives for Philosophy of Law and Social Philosophy» 1976, t. 62, nr 3, s. 305-317.
Opałek K., Prawo natury u polskich fizjokratów, Warszawa, 1953, s. 17.
Orwell G., Rok 1984, tłum. T. Mirkowicz, Kraków, 2004.
Program upowszechniania kultury pedagogicznej [w:] Materiały z VIII posiedzenia Rady do spraw Wychowania, red. M. Balcerek, Warszawa 1978, s. 11-27.
Rudnicki Z., Deklaracja genewska praw dziecka z 1924 r. [w:] Prawa dziecka w prawie międzynarodowym, red. E. Karska, Warszawa 2013; zob. A. Łopatka, Konwencja Praw Dziecka w Polsce [w:] Prawa dziecka. Deklaracja i rzeczywistość, red. J. Bińczycka, Materiały z Konferencji Rembertów 19 – 21 czerwca 1992 r. Warszawa 1993, s. 15; zob. M. Balcerek, Prawa dziecka, Warszawa 1986, s. 108-110.
Skrzydlewski P., Sprawiedliwość w różnych typach cywilizacji – na kanwie rozważań F. Konecznego, [w:] Sprawiedliwość- idee a rzeczywistość, red. P. Jaroszyński, Lublin 2009, s. 177-205.
Smolińska-Theiss B., Spuścizna pedagogiczna J. Korczaka. Pytania o uniwersalność i aktualność idei, [w:] Rok Janusza Korczaka 2012. Nie ma dzieci – są ludzie, red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa, 2013.
Stadniczeńko D., Komitet Praw Dziecka ONZ. Rola i znaczenie. Komentarze, Lublin, 2019.
Stadniczeńko S. L., Zamelski P., Pedagogika prawa. Pomoc w zrozumieniu prawa i sensu życia, Warszawa, 2020; tenże Pedagogika prawa. Vade mecum. Pójdź ze mną, Warszawa, 2016.
Wallerstein I., Koniec świata jaki znamy, przeł. M. Bilewicz, A.W. Jelonek, K. Tyszka, Warszawa, 2004.

Stanisław Leszek Stadniczeńko

HISTORICAL (CIVILIZATIONAL) RIGHTS AS DETERMINANTS OF CHILDREN'S RIGHTS AND POLICY

Abstract. This study attempts a historical, social, and legal analysis of children's rights on the centenary of the Declaration of the Rights of the Child. The author highlights the impact of civilization and culture on the perception of children and their rights, as well as the transition from an objectified to a subjectified

approach in interpersonal relationships. The paper emphasizes civilizational clashes that shape the socio-moral-political order in the world, directly affecting both adults and children, and discusses the neutralization of Latin civilization in Europe. It provides an overview of the evolution of child protection and rights in contrast to the current situation. A transformation of socio-cultural, political, economic, and legal realities is occurring on global, regional, and national levels. Experiencing these changes continuously, individuals often feel lost and succumb to their influences. Many adults and children experience axiological confusion, resulting in a loss of genuine values and identity. This state inevitably affects the understanding of childhood, children, and their rights. A dangerous feature of contemporary anti-culture is its ambivalent attitude towards reason and thought. Increasingly, individuals abandon rational thinking concerning their own behavior. Humanity has created numerous threats to the well-being, development, and welfare of children. Irrational aggression, often combined with various forms of chauvinism that blatantly contradict the dignity of all people, is frequently observed. We witness a mix of civilizations in Europe and other parts of the world. Instead of synthesis, there is a necessity for conflict and inevitable efforts toward expansion, constituting a tragedy of history. Cognitive and moral relativism, pragmatism rooted in utilitarianism and hedonism, anti-historicism questioning the relevance of tradition, and utopian syncretism are prevalent. In communities where multi-civilizational influences dominate, interpersonal bonds, relationships, and efforts for the common good disappear. It is the ethical and legal duty of adults to put an end to all threats and violations of human rights, including children's rights, to ensure their proper development.

Keywords: declarations, conventions, development of children's rights, civilizations, threats.

Bogusław Balza
University of the National Education Commission, Krakow
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9106-5126
e-mail: boguslaw.balza@uken.krakow.pl

CHILD AND YOUTH LABOUR PROTECTION IN EU LEGISLATION AND ITS TRADE RELATIONSHIPS: AN EXEMPLAR FOR GLOBAL STANDARD

Abstract

Protecting children from labour exploitation has been a priority for international organizations and governments, with key legal frameworks ensuring their well-being. Article 32 of the UN Convention on the Rights of the Child (1989) mandates protection from economic exploitation and work that interferes with education. The International Labour Organization (ILO) developed two conventions: ILO Convention No. 138 (1973) sets the minimum employment age at 15, while ILO Convention No. 182 (1999) targets the elimination of the worst forms of child labour, such as slavery and hazardous work. Recent global estimates show 160 million children work, with a rise of 8.4 million in just four years. While child labour has increased worldwide, Europe remains an exception, with most European countries reporting zero child labour. A few non-EU countries, like Serbia (9.5%), Belarus (4.1%), and Ukraine (3.2%), show higher rates, with Ukraine's figures linked to the ongoing war. The EU has been a leader in combating child labour, evidenced by the adoption of Council Directive 94/33/EC in 1994, which required member states to implement laws by 1996. The directive aims to protect young workers from economic exploitation and any work that could harm their safety, health, or education, applying to all under 18 with an employment contract. It sets regulations for age-appropriate working conditions, limiting working hours and prioritizing education. The directive ensures the protection of young people's health and

development while distinguishing between minors aged 15-18 and children under 15. Exceptions include occasional work or domestic service that is not harmful. The Directive establishes the fundamental principle of prohibiting work for young people, allowing only light work that does not harm their health, safety, or educational activities. Work is permitted only in cultural, artistic, sports, or advertising sectors with prior approval from the relevant authority. Even with approval, strict safety, hygiene, and educational continuity requirements must be met. The European Union is committed to eradicating child labour, introducing a 'zero tolerance policy' in all trade agreements to uphold high labour standards. This policy aims to integrate sustainable development into the EU's trade relations while reviewing legislation to address child labour across supply chains. The EU also supports child labour reduction through various programs and cooperation, and has pledged EUR 100 million in assistance to countries working with the EU in this field.

***Keywords*:** Child Labour, legal protection, prohibition of child labour, working time.

Introduction

The protection of children from labour exploitation has been a priority for international organizations and national governments, with key legal frameworks establishing the rights and safeguards necessary to ensure the well-being of minors. Article 32 of the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC), adopted in 1989, affirms the right of every child to be protected from economic exploitation and any form of work that could interfere with their education, health, or development. It obligates states to legislate, regulate, and enforce measures that prevent children from being subjected to exploitative labour conditions.

Complementing the UNCRC, the International Labour Organization (ILO) has developed two cornerstone conventions to

address child labour. ILO Convention No. 138 (1973) establishes the minimum age for employment, setting it at 15 years (with exceptions for developing countries, where it may be reduced to 14). The convention emphasizes the alignment of work eligibility with compulsory education, ensuring that employment does not hinder a child's learning opportunities [1]. Further, ILO Convention No. 182 (1999) targets the elimination of the worst forms of child labour, including slavery, human trafficking, sexual exploitation, and hazardous work that endangers the health, safety, or morals of children. States ratifying this convention are required to prioritize the prohibition and elimination of these severe abuses. Together, these frameworks constitute a robust international foundation for protecting children from labour exploitation. By recognizing the inherent vulnerabilities of children and prioritizing their rights to education and healthy development, these legal acts establish a standard for nations to combat exploitative practices and promote sustainable growth.

Recent global estimates however reveal a concerning rise in child labour, with the number reaching 160 million children worldwide – an increase of 8.4 million in just four years. At the start of 2020, 63 million girls and 97 million boys were engaged in child labour, representing nearly 10% of children globally. For the first time in 20 years, progress toward eradicating child labour has stalled. The number of children aged 5 to 17 involved in hazardous work – defined as work that endangers their health, safety, or morals – has surged by 6.5 million, reaching 79 million since 2016. In sub-Saharan Africa, factors such as population growth, extreme poverty, and insufficient social protection measures have

[1] Unicef, International Labour Organization, Covid-19 and Child labour: a time of crisis, a time to act, New York 2020, p. 5.

contributed to an additional 16.6 million children entering child labour over the past four years[2].

Child Labour: A Focus on the Most Affected Nations

The highest prevalence of child labour is found in Ethiopia, Burkina Faso, Chad, Cameroon, Togo, Madagascar, Haiti, Niger, Nigeria, and Burundi. These nations illustrate the severe challenges children face in escaping cycles of exploitation. Ethiopia leads globally with 45% of its children engaged in labour, primarily in agricultural sectors such as farming and livestock herding. Rural poverty and limited schooling opportunities drive families to rely on their children for income. Efforts to combat child labour remain hindered by inadequate enforcement and widespread economic hardship. Burkina Faso follows with 42% of children involved in labour, particularly in gold mining and agriculture. Many work in hazardous conditions, including exposure to toxic chemicals in artisanal mines. Despite some interventions, economic necessity continues to push children into labour-intensive roles. Chad, Cameroon, and Togo report child labour rates of 39%. In Chad, agriculture and cattle herding dominate. In Cameroon, children are frequently employed in cocoa farming and household labour, while in Togo, trafficking and labour in agriculture are major issues. Poverty and insufficient government oversight exacerbate these challenges in all three nations. Madagascar's child labour rate is 37%, with children engaged in mining and agricultural production, particularly in the vanilla industry. Haiti, with 36%, struggles with system, where children are sent to live as domestic workers, often under abusive conditions. Niger, Nigeria, and Burundi round out the list with rates of 34%, 32%, and 31%, respectively. In Niger, subsistence

[2] International Labour Organization and United Nations Children's Fund, Child Labour global estimates 2020, trends and the road forward, New York 2021, p. 12-13.

farming and herding dominate child labour. Nigeria's children often work in agriculture, street vending, and mining, with conflict in the north exacerbating exploitation. In Burundi, widespread poverty leaves families reliant on children's work in farming and domestic roles[3].

Defining Child Labour: Age-Based Thresholds

The definition of child labour varies depending on age, the type of work performed, and the number of hours involved. International Labour Office established clear thresholds for child labour considering both the child's age and the nature and duration of the activities they engage in. **Children Aged 5–11 Years,** any participation in economic activities for at least **1 hour per week** is classified as child labour. Additionally, engagement in unpaid household activities for more than **21 hours per week** falls under the definition of child labour. These strict limits recognize the vulnerability of children in this age group, emphasizing their need for uninterrupted access to education, play, and overall development. For children aged 12 to 14 years, the permissible workload increases slightly, acknowledging their growing physical and cognitive capacities. Work is considered child labour if they spend at least **14 hours per week** on economic activities. Similarly, unpaid household work exceeding **21 hours per week** qualifies as child labour. These thresholds aim to balance the possibility of light work with the necessity of school attendance and adequate rest. Older adolescents, aged 15 to 17 years, are at a transitional stage between childhood and adulthood. For this group, work becomes classified as child labour when they are involved in economic activities for **40 hours or more per week**, equivalent to full-time work for adults. This threshold underscores the risks of

[3] Unicef, Child labour database, New York, 2024.

such intense workloads, which can adversely affect education and health outcomes, even in this relatively mature age group[4].

Europe as a Symbol of Progress: Zero Child Labour in the EU

Despite recent data indicating a concerning increase in child labour worldwide, Europe stands out as an exception to this trend, with consistently low rates of child labour across the continent. The vast majority of European countries report zero cases of child labour, highlighting the region's commitment to upholding stringent labour protections and child welfare standards.

A closer look at the data reveals that all European Union member states report zero percentage of child labour and only a few non-EU European countries experience notable, though comparatively small, rates of child labour. Serbia reports the highest percentage at 9.5%, followed by Belarus (4.1%), Albania (3.3%), Ukraine (3.2%), and Georgia (1.6%). Ukraine's figures, in particular, can largely be attributed to the ongoing war, which has disrupted social structures and forced many children into labour out of economic necessity[5].

The EU has long been a leader in combating child labour within its own borders, as demonstrated by the adoption of Council Directive 94/33/EC on the protection of young people at work in 1994. Member States were required to implement the necessary laws and regulations by 1996. The Directive aims to prohibit child labour while safeguarding children's education and protecting young people from economic exploitation and any work that could harm their safety, health, development, or education. It applies to anyone under 18 with an employment contract or relationship.

[4] International Labour Organization and United Nations Children's Fund, Child Labour… p. 14.
[5] Unicef, Child labour database, New York, 2024.

The regulations governing the working conditions of young people are set out in the Council Directive of June 22, 1994, concerning the protection of young workers. Under Community law, children and young people are legally guaranteed specific working conditions appropriate to their age and awareness. Employers are required to take measures to ensure the safety and health protection of young workers. The regulations also require the protection of minors from risks they may not recognize due to their immaturity and limited awareness of potential dangers[6].

The requirements of the directive primarily aim to limit the employment of young people by setting maximum working hours and time limits, prioritizing the provision of conditions for education while minimizing the risks to their physical, mental, and social development. The directive also distinguishes between minors aged 15-18, who are not subject to compulsory education, and children under the age of fifteen.

The subject matter and scope of Directive 94/33/EC

The Directive states that the prohibition of child labour should be the primary objective of each member state. The term 'child' is defined in the Directive as a person being a subject to compulsory education – always under the age of fifteen, regardless of whether, under national legislation, the child is still subject to compulsory education or has been exempted from it. The definition of 'child' is crucial for determining the subject of protection, especially considering the different definition of 'child' in Directive 2004/38/EC of the European Parliament and Council of April 29, 2004, concerning the right of Union citizens and their family members to move and reside freely within the territory of Member States, where a 'child' is defined as a person under the age of

[6] Council Directive 94/33/EC of 22 June 1994 on the protection of young people at work.

twenty-one[7]. Another definition is found in the United Nations Convention on the Rights of the Child of November 20, 1989 – cited in Directive 2004/38 – where 'child' is defined as any human being under the age of eighteen, unless, under national law, they attain the age of majority at a different age[8].

The definitions outlined above indicate that the definition of «child» in Directive 94/33/EC is the broadest among those found in European legislation, making the scope of the Directive clear. A 'child' refers to any young person under the age of fifteen, or one who is still subject to compulsory education under national law (in most EU countries, compulsory education lasts until the age of fifteen, although in some countries it lasts until the age of sixteen) [9]. A 'minor' refers to any young person aged at least 15 but under 18, who is no longer subject to compulsory education under national law. The Directive also defines a 'young person' as anyone under the age of eighteen, regardless of whether they are subject to compulsory education.

According to reports from the European Commission, the definition provided in the provisions of the Directive has been almost entirely implemented across all member states. The vast majority of countries have adopted the definitions of 'child' and 'minor' without making any modifications to the wording of Directive 94/33/EC. Exceptions include Spain, which replaced both terms with 'minor,' defining a minor as someone under the age of 16. Ireland adopted a different approach, using two terms: 'young person' for those between the ages of 16 and 18, and 'child' for individuals under the age of 16 or those subject to compulsory education (whichever is higher). A similar approach was taken in

[7] Council Directive 2004/38.
[8] Great Britain Parliament: House of Lords, European Union Committee, Illegal migrants for a common EU Returns, Policy, Report with evidence, London, 2006, p. 30.
[9] European Commission DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Study on child labour and protection of young workers in the European Union, Labour associators, p. 2.

Italy, where the term 'minor' was replaced with 'minor' and 'child' with 'young child.' Austria introduced two terms: 'child' and 'adolescent,' with an adolescent defined as someone between the ages of 15 and 18. Portugal uses the term 'minor' exclusively[10].

The primary objective of Directive 94/33/EC is to create conditions that guarantee the protection of the health and life of children and young people, while ensuring that their education is not threatened by the work they perform[11]. The scope of the Directive is fully binding on all member states, with two exceptions—regarding occasional or short-term work. Exceptions include domestic service in a private household (particularly care for other children) or work in a household that is not harmful or dangerous to young people[12].

The prohibition of work for young people is the fundamental principle established by the provisions of the Directive. Only light work is permitted, which, due to its nature, does not negatively impact the health and safety of young people, nor does it interfere with their school attendance, participation in career counseling, or involvement in training programs approved by the relevant authorities[13]. The work of children and young people is allowed only in cases related to cultural, artistic, sports, or advertising activities, provided that the approval of the competent authority is obtained. Regardless of the positive opinion from the authority (usually issued by a labour inspector), it is necessary to meet criteria related to occupational safety and hygiene, as well as the principle of ensuring that children and young people can continue their education[14].

---

[10] European Commission Report «Transposal of directive 33/94/EC concerning the protection of young people in 15 member states of the European Union, Brussels 2001, and European Commission Report «Application of Council Directive 94/33/EC on the protection of young people at work», Brussels, 2010.
[11] J. Moffatt, Employment law, New York, 2006, p. 149.
[12] R. Blanpain, European labour law, London, 2010, p. 501.
[13] C. Quigley, European community contract law: EC legislation, volume 2, London, 1997, p. 251.
[14] G. Falkner, O. Treib, M. Hartlapp, S. Leiber, Complying with Europe: EU harmonization and soft law in the member states, New York, 2005, p.119.

The term 'light work' has been further elaborated in the legislation of certain member states. In Ireland, light work is defined as activities that cannot be associated with industrial or manufacturing operations[15]. Malta has established a closed list of areas classified as light work, including seasonal jobs in tourist resorts, work in family businesses, shops, supermarkets, and restaurants. In Italy, light work is defined as tasks such as assisting parents, performing simple duties in restaurants, shops, or agriculture. Slovakia defines light work as activities that do not adversely affect school attendance, health, safety, or the mental well-being of the child[16].

Employer's Obligations

The primary responsibilities of an employer include creating working conditions that provide special protection, considering the immaturity of children and young people, their lack of experience, and their unawareness of potential risks. In practice, this means organizing the workplace to ensure safety by: adequately equipping the work environment; assessing exposure levels to physical, biological, and chemical factors; properly designing work processes; and providing appropriate training.

Additionally, the employer is required to inform the legal representatives about the existing risks associated with a given job position, the precautionary measures implemented to minimize identified hazards, and to engage services responsible for ensuring safe and healthy working conditions for young people. The employer must undertake all these actions before hiring a young person, before they start work, and ensure continuous monitoring throughout the entire employment period[17].

---

[15] The protection of young persons (employment of close relatives) regulations 1997, section 1, article 2.
[16] R. Rodriguez Study on child labour and protection of young workers in the European Union, final report, Labour asociados consultores 2010.
[17] R. Blanpain, op. cit, p. 503.

This requirement has been implemented in almost all member states. Belgian legislation includes a provision mandating the inspection of working conditions at least once a year. This ensures that the work environment for young people is reviewed annually to eliminate factors that could negatively affect the health and well-being of children and adolescents. Furthermore, any significant changes to working conditions must automatically prompt the employer to take measures to ensure a safe and appropriate work environment[18].

According to labour law in Denmark, the employer is required to plan and organize work in a way that takes into account the age, experience, maturity, and health of the young person being employed[19].

German lawmakers have established requirements for the proper design of machines, equipment, and workspaces to ensure the protection of the health and safety of young workers. As such, employers are obligated to guarantee appropriate working conditions and to verify the implemented solutions both before work begins and whenever there is a significant change in the work environment[20].

Unlike most member states, Estonia has not implemented the directive's requirement for regular or periodic inspections of working conditions for young people. The failure to assess the impact of the workplace on the health of young workers, as well as the lack of obligations to verify exposure to physical, biological, and chemical factors or to ensure the proper setup of the workplace, represents a significant oversight by the Estonian legislature[21].

Greece has fully implemented the requirement for periodic inspections of working conditions for children and young people.

---

[18] European Commission Report «Transposal…», p. 2-3.
[19] Ibidem p. 8
[20] Ibidem p. 14
[21] European Commission Report «Application…», p. 6.

Additionally, it has expanded the employer's responsibilities by imposing the obligation of continuous supervision over minors. The legislator specified that supervision must be provided at all times by a competent individual, ensuring professional assistance and care at all times[22].

Spain, France, and Ireland have fully incorporated the directive's provisions into their national legislation without making any changes to its content. Ireland only requires businesses to provide feedback to parents regarding the results of the inspections. Similarly, Lithuania, Latvia, and Cyprus have fully implemented the directive's requirements concerning employer obligations, ensuring complete compliance with EU standards.

Italian labour law provides much broader protection for minors than required by the directive. Firstly, a medical certificate is required to confirm that the working conditions offered by the employer do not pose a risk to the health and safety of the young person. Additionally, the doctor must assess whether there are any medical contraindications preventing the minor from taking up work, considering their health condition. In addition to the standard tasks related to adapting the workplace for young people, the employer must ensure periodic medical examinations. These exams must be conducted regularly – at least once a year. The employer covers the cost of the exams and provides the results to the child's legal guardians[23].

Luxembourg, Hungary, and Malta are other member states that have fully implemented the directive's requirements regarding employer obligations. Luxembourg imposes fines or imprisonment for violations or breaches of laws protecting the rights of minors, while Hungary –besides fines – can impose a complete ban on employing minors[24].

---

[22] European Commission Report «Transposal…», p. 22.
[23] Ibidem, p. 44-45.
[24] Ibidem, p. 50 and European Commission Report «Application…», p. 11.

The labour laws of other member states (the Netherlands, Austria, Poland, Portugal, Romania, Slovenia, Slovakia, Finland, and Sweden) fully comply with the directive's requirements[25].

Prohibition of work

The prevention of young people's labour is addressed in the directive through several conditions, the presence of which automatically excludes the possibility of employing children and adolescents. Disqualifying factors for young people's work include conditions such as: work that exceeds their physical and psychological capabilities; work exposing them to harmful toxic, carcinogenic, or otherwise health-damaging factors; work in environments with high radiation levels; work with a high risk of accidents; or work in changing external conditions (exposure to extreme temperatures, noise, vibrations, etc.) [26].

The directive specifically lists factors that young people should not be exposed to in the work environment. These include: physical, biological, irritating, carcinogenic factors, work with heavy metals, explosives, dangerous animals, etc.

The prohibition of child labour is directly derived from the labour laws of most member states. In Belgium, there is a complete ban on employing young people. However, employers allow certain exceptions related to appearances in films, television, cultural, scientific, artistic, educational activities, and fashion shows. Each involvement of a young person in these activities requires administrative approval. Danish regulations also prohibit work for minors. For children under 14 (i.e., those still subject to compulsory education), administrative approval is required. In other cases, only light work is allowed. German labour law permits

[25] Calvo J., Rodriguez R., Studies on the implementation of labour law directives in the enlarged European Union, Labour asociados consultores 2010.
[26] Bender H., Eisenbarth P. Hazardous chemicals control and regulation in the European market, Willeyvch-Weinheim, 2007, p. 205.

work only for those who are over 13 years old. Younger individuals can only be employed in theater performances, film, music, radio productions, and photo sessions. However, in Germany, minors under 13 must obtain parental consent for performances in cabarets, fairs, entertainment shows, and dance performances. Very restrictive legislation applies in Greece, which imposes a complete work ban for all minors. Exceptions only concern cultural activities, provided strict medical care, working hours, and rest period requirements are followed. Spain is another country with a mandatory work ban for children. Employment is permitted only for individuals over the age of 16, and they can only work in artistic and cultural fields. France is another member state that has a broad range of professions banned for young people, including those in the industrial, public, private, and religious sectors. A complete work ban applies to those under 16 years of age. The French legislator allows one exception, permitting work only in the cultural sector. Ireland also enforces a work ban for young people. For children under 13, approval to take up employment must be granted by the Minister of Labour, who can issue a positive decision only if the activity concerns the cultural, artistic, sports, or advertising sectors. Italy has adopted a solution similar to Greece's, where only teenagers can be employed. The only permissible areas of employment are: cultural performances, artistic presentations, sports activities, participation in advertisements, and broadly understood show business. Luxembourg's laws fully comply with the directive's requirements. A ban on employing minors is in place. Exceptions apply only to individuals over 14, who can work in the cultural sector after obtaining administrative approval. Another member state, the Netherlands, prohibits the employment of individuals under 12. Thirteen-year-olds can take up light work, while older individuals may work provided it does not negatively affect their education. Austria prohibits child labour. Its legislation allows the

employment of children and young people only during the summer, provided the work falls under areas defined in the directive. Portugal has also established a work ban for minors. The constitution of this country contains a provision that prevents individuals under 16 from working. A similar age limit applies in Finland, where the minimum age for employment is 15. In neighboring Sweden, the minimum age for employment is only 13, but it is conditional on no health contraindications and obtaining consent from the school administration[27].

New member states have adopted similar solutions to ensure national laws comply with the directive. Bulgaria, Cyprus, and Hungary require administrative approval for the employment of minors. This means that a permit must be obtained for anyone under 18. Additionally, employing individuals under 16 is prohibited. Similar solutions were adopted in the Czech Republic and Slovenia, where the minimum age is set at 15. Employment of such individuals requires approval from the labour office and training by the employer. Estonia, Lithuania, and Latvia have adopted similar legislative solutions, allowing employment for young people after they reach 15. Poland and Malta allow the employment of young people after they reach 15.

Working hours of young people

Based on Directive 2003/88/EC (concerning certain aspects of the organization of working time), working time is defined as: «any period during which the worker is working, is at the employer's disposal, and carries out his or her activities or duties in accordance with national regulations or practices.» Due to the general nature of this definition (particularly because it does not clarify whether working time refers solely to the period when the

[27] Calvo J., Rodriguez R., Studies on the implementation…», p. 4-73, European Commission Report. «Application…», p. 3-15, and European Commission Report «Transposal…», p. 2-87.

employee actively performs their duties or also includes inactive time) [28], the Court of Justice of the European Union has ruled that working time refers to any period during which the employee is at the employer's disposal, at a place designated by the employer[29].

The working time of children and young people differs from that of adults, primarily in terms of the length of working hours and the frequency of breaks. Directive 94/33/EC stipulates that the maximum working time for young people cannot exceed 8 hours per day and 40 hours per week. Averaging working hours over a reference period is not permitted. This contrasts with Directive 2003/88/EC, which allows averaging of working hours over a reference period, permitting work above the set limit in certain weeks, provided that in other weeks, the working time is appropriately shorter. The reference period in Directive 2003/88/EC is 4 months. In some cases, such as certain professions or as a result of bilateral agreements, this period may be extended to 6 months[30]. In situations arising from organizational or technical reasons, a 12-month reference period may be applied. The Directive on the protection of children and young people in work does not allow any exceptions regarding working time[31]. This means that exceeding a 7-hour working day for children or an 8-hour working day for young people is not permissible[32].

Working at night is associated with increased vulnerability to external factors, as the human body is more sensitive during these hours. A greater tendency to fatigue and distraction means that night work has a greater impact on the safety and health of the

[28] Moffatt J., Employment law, New York 2007, p. 78.
[29] Blanpain R., op. cit, p. 620.
[30]Comité européen des droits sociaux, Council of Europe. European Committee of Social Rights European social charter: conclusions XVIII-2, vol. 1, Council of Europe, Strasbourg 2007, p. 246.
[31]European Commission, Commission staff working papers, Detailed report on implementation by member states of directive 2003/88/EC concerning certain aspects of the organization of working time, Brussels 2010, p. 61.
[32]Hammond H., Working time regulations, Towbridge 2003, p.15.

worker. As a result, restrictions are imposed to protect workers by limiting working hours for adults[33]. For young people, the Directive prohibits work between 8:00 PM and 6:00 AM, or 11:00 PM and 7:00 AM.

With the exception of the Netherlands, all EU member states have implemented the Directive's requirements regarding working hours for young people. The Netherlands, as the only country, permits work that exceeds the EU standards, allowing 9 hours of work per day, but no more than 14 hours per week. Eight member states have introduced more favorable provisions than those required by the Directive. Greece allows young people to work for 6 hours per day (30 hours per week), France permits 8 hours per day (35 hours per week), Germany, Hungary, and Portugal allow 7 hours per day (35 hours per week), and Slovakia allows 7 hours per day (30 hours per week). Finland has adopted the most favorable solution, allowing 8 hours per day, but no more than 12 hours per week.

Breaks during work and rest periods

The break period during work – for a 24-hour period – is 14 hours for children and 12 hours for young workers. Over a 7-day period, children and young people are entitled to a two-day uninterrupted break. In exceptional cases, due to technical or organizational factors, this period can be shortened, but it cannot be less than 36 continuous hours. The two-day break period should include Sunday.

During a workday lasting more than 4.5 hours, young people have the right to a break lasting – if possible – continuously for 30 minutes[34].

---

[33]Reitz A.E., Labor and employment law in the new EU member and candidate states, American Bar Association, Chicago 2007, p. 91.
[34] Quigley C., op. cit, p. 91.

The above requirement has been implemented in all member states without exception, ensuring full compliance with EU regulations in national legislation.

The implementation of the directive in Poland

The requirements of the directive have been fully incorporated by the Polish legislator. The Labour Code prohibits the employment of individuals who have not reached the age of sixteen. An exception is made for situations where work is undertaken in establishments engaged in cultural, artistic, sports, or advertising activities. In each case, prior consent from the legal representative or guardian of the child, as well as permission from the labour inspector, is required. Work performed by children and young people must not pose a threat to their life, health, or psychophysical development, nor can it prevent participation in school activities. In practice, this means that young workers can only perform light work. Employers are also obliged to provide appropriate care and assistance to young workers in carrying out their duties.

The weekly working time of a young worker during school periods cannot exceed 12 hours. On days when attending school, the daily working time of a young worker cannot exceed 2 hours. If the daily working time of a young worker exceeds 4.5 hours, the employer is required to provide a break of at least 30 minutes, uninterrupted. This break is included in the working time. Young workers are not allowed to work overtime or during nighttime hours. On a weekly basis, young people are entitled to at least 48 hours of uninterrupted rest, which should include Sunday.

Zero tolerance policy

As indicated above, The European Union remains firmly committed to eradicating all forms of child labour. As part of this commitment, the European Commission has also introduced a

'zero tolerance policy on child labour' in all new trade agreements, incorporating the highest standards of labour protection. This policy aims to place sustainable development at the core of the EU's bilateral trade relationships. In line with this, the EU is reviewing its legislation to address child labour throughout the supply chain. These efforts will impact partnerships with producing countries and establish enforceable, time-bound roadmaps to assure partner countries eliminate child's labour from their economies[35].

The EU also supports efforts to reduce child labour through various thematic and geographic programs, as well as bilateral and regional cooperation. Building on the success of its actions, and recognizing its role as a global policy leader, the European Commission announced a EUR 100 million assistance and budget support package to aid countries that cooperate with the EU in addressing child labour[36].

Bibliografia

Bender H., Eisenbarth P., Hazardous chemicals control and regulation in the European market, Willeyvch-Weinheim, 2007.

Blanpain R., European labour law, London, 2010.

Calvo J., Rodriguez R., Studies on the implementation of labour law directives in the enlarged European Union, Labour asociados consultores 2010.

Comité européen des droits sociaux, Council of Europe. European Committee of Social Rights European social charter: conclusions XVIII-2, vol. 1, Council of Europe, Strasbourg, 2007.

Committee on Legal Affairs, Report with recommendations to the Commission on corporate due diligence and corporate accountability.

[35] Committee on Legal Affairs, Report with recommendations to the Commission on corporate due diligence and corporate accountability, and European Commission, Ending child labour by 2025, Brussels 2021, p.1-3.
[36] European Commission, The EU strategy on the rights of the child and the European child guarantee, Brussels 2021, p. 1-7.

Council Directive 94/33/EC.

Council Directive 2004/38.

European Commission, Commission staff working papers, Detailed report on implementation by member states of directive 2003/88/EC concerning certain aspects of the organization of working time, Brussels, 2010.

European Commission DG Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Study on child labour and protection of young workers in the European Union, Labour associators.

European Commission, Ending child labour by 2025, Brussels, 2021.

European Commission Report «Application of Council Directive 94/33/EC on the protection of young people at work», Brussels, 2010.

European Commission Report «Transposal of directive 33/94/EC concerning the protection of young people in 15 member states of the European Union, Brussels 2001.

European Commission, The EU strategy on the rights of the child and the European child guarantee, Brussels 2021.

Falkner G., Treib O., Hartlapp M., Leiber S., Complying with Europe: EU harmonization and soft law in the member states, New York, 2005.

Great Britain Parliament: House of Lords, European Union Committee, Illegal migrants for a common EU Returns, Policy, Report with evidence, London, 2006.

Hammond H., Working time regulations, Towbridge, 2003.

International Labour Organization and United Nations Children's Fund, Child Labour global estimates 2020, trends and the road forward, New York, 2021.

Moffatt J., Employment law, New York, 2006.

Moffatt J., Employment law, New York, 2007.

Quigley C., European community contract law: EC legislation, volume 2, London, 1997.

Reitz A.E., Labor and employment law in the new EU member and candidate states, American Bar Association, Chicago, 2007.

Rodriguez R., Study on child labour and protection of young workers in the European Union, final report, Labour asociados consultores 2010.

The protection of young persons (employment of close relatives) regulations 1997.

Unicef, Child labour database, New York, 2024.

Unicef, International Labour Organization, Covid-19 and Child labour: a time of crisis, a time to act, New York, 2020.

Bogusław Balza

OCHRONA DZIECI I MŁODZIEŻY W PRACY W USTAWODAWSTWIE I POLITYCE HANDLOWEJ UE: WZÓR GLOBALNEGO STANDARDU

Streszczenie. Ochrona dzieci przed wykorzystywaniem w pracy stanowi priorytet dla organizacji międzynarodowych i rządów państw, a odpowiednie ramy prawne zapewniają ich ochronę i rozwój. Artykuł 32 Konwencji ONZ o Prawach Dziecka (1989) nakłada obowiązek ochrony przed wyzyskiem ekonomicznym oraz pracą, która koliduje z edukacją. Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO) opracowała dwie konwencje: Konwencja nr 138 (1973) ustala minimalny wiek zatrudnienia na 15 lat, a Konwencja nr 182 (1999) koncentruje się na eliminacji najgorszych form pracy dzieci, takich jak niewolnictwo i prace niebezpieczne. Najnowsze światowe szacunki wskazują, że 160 milionów dzieci pracuje, a liczba ta wzrosła o 8,4 miliona w ciągu zaledwie czterech lat**.** Choć globalne statystyki wzrastają, Europa wyróżnia się na tle innych regionów, ponieważ większość państw nie odnotowuje przypadków zaangażowania dzieci w pracę. **Niektóre kraje spoza UE**, takie jak

Serbia (9,5%), Białoruś (4,1%) i Ukraina (3,2%), wykazują wyższe wskaźniki pracy dzieci i młodzieży, przy czym dane dotyczące Ukrainy są konsekwencją trwającego konfliktu zbrojnego. Unia Europejska odgrywa kluczową rolę w walce przeciwko pracy nieletnich. Potwierdza toprzyjęcie Dyrektywy Rady 94/33/WE w 1994 roku, nakazującej państwom członkowskim wdrożenie odpowiednich przepisów do 1996 roku. Dyrektywa ta chroni młodych pracowników przed wyzyskiem ekonomicznym oraz pracą, która może szkodzić ich zdrowiu, bezpieczeństwu lub wpływać negatywnie na ich edukację. Dyrektywa obejmuje wszystkie osoby poniżej 18. roku życia. Określa zasady dotyczące warunków pracy, ogranicza czas pracy i priorytetowo traktuje edukację. Dyrektywa rozróżnia nieletnich w wieku 15–18 lat oraz dzieci poniżej 15. roku życia, przewidując wyjątki dla pracy okazjonalnej lub prac domowych, które nie stanowią zagrożenia. **Podstawową zasadą dyrektywy jest zakaz zatrudniania młodych osób, dopuszczając jedynie lekką pracę, która nie wpływa negatywnie na ich zdrowie, bezpieczeństwo ani edukację.** Praca dozwolona jest wyłącznie w sektorach kultury, sztuki, sportu i reklamy, pod warunkiem uzyskania zgody odpowiednich organów. **Nawet w przypadku uzyskania stosownego pozwolenia, pracodawca musi spełnić rygorystyczne wymogi dotyczące bezpieczeństwa, higieny oraz zapewnienia ciągłości nauki.** Unia Europejska wprowadziła politykę «zero tolerancji» w swoich umowach handlowych, wymuszając na partnerach handlowych zaprzestanie wykorzystywania nieletnich w pracy. Polityka ta ma na celu zapewnienie wysokich standardów pracy i ochrony praw dziecka. Ponadto, UE uruchamia programy pomocowe, przeznaczając 100 milionów euro na wsparcie krajów partnerskich w eliminacji pracy dzieci, wspierając ich wysiłki w tym zakresie.

Słowa kluczowe: Praca dzieci, ochrona prawna, zakaz pracy nieletnich, czas pracy.

Валерія Антошкіна
Приватний вищий навчальний заклад
«Європейський університет»
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2136-3073
e-mail: antoshkina.valeriia@gmail.com

ЮРИДИЧНА ОСВІТА В КРИЗОВИХ УМОВАХ: ВИКЛИКИ ВІЙНИ ТА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ ДІТЕЙ

Анотація

У пропонованому розділі монографії досліджено виклики та перспективи забезпечення права на вищу юридичну освіту в Україні в умовах воєнного стану. Авторка акцентує увагу на критичній важливості освіти як інструмента для забезпечення прав дитини та розвитку демократичної правової держави, зокрема в умовах кризи. Розкрито значення юридичної освіти як засобу підтримки верховенства права та відновлення соціальної справедливості. Окреслено основні бар'єри, серед яких – організаційні, фінансові та психологічні труднощі, а також руйнування освітньої інфраструктури. Зроблено акцент на важливості адаптації навчальних програм, забезпечення доступності освіти для вразливих категорій населення, а також необхідності міжнародної підтримки для подолання кризових явищ. Розглянуто приклади впровадження інноваційних освітніх підходів, таких як гібридне навчання та програми подвійних дипломів. Особливу увагу відведено ролі юридичної освіти у формуванні майбутніх фахівців, здатних реагувати на виклики, спричинені війною, та забезпечувати правову підтримку процесу відновлення країни. Підкреслено, що розвиток юридичної освіти є одним із ключових факторів відновлення соціальної стабільності й побудови ефективної правової системи.

Ключові слова: юридична освіта, право на освіту, право на освіту дітей, реалізація права на освіту в умовах війни,

захист права на освіту в кризових умовах, забезпечення доступності освіти.

Вступ

Забезпечення прав дитини, зокрема права на освіту, набуває особливої важливості в умовах кризи, спричиненої війною. Освіта є не лише основним правом, гарантованим Конституцією України, але й важливим інструментом для подолання наслідків конфлікту[1]. Про виняткове значення права на освіту, зокрема вищу свідчить той факт, що воно інтегроване в міжнародні стандарти прав людини та закріплене в численних міжнародних нормативно-правових актах, таких як: Загальна декларація прав людини, Конвенція ООН про права дитини, Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод, Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права, Хартія Європейського Союзу про основні права, а також документах Болонського процесу, які визначають важливість доступності, якості та відкритості вищої освіти[2]. Ці міжнародні норми підкреслюють важливість проблематики освіти та встановлюють стандарти для її забезпечення, що є особливо актуальним у кризових умовах. Навчання забезпечує дітям стабільність, розвиток і можливість інтеграції в суспільство, а також допомагає формувати нове покоління громадян, які сприятимуть відбудові країни. Освіта є цінністю як через практичні навички, які вона надає для економічного зростання й успіху особистості, так і через її роль у формуванні грамотності, професійної компетентності та культури, що цінуються у суспільстві[3]. Ефективна реалізація

[1] Milton S. & Barakat S. Higher education as the catalystof recovery in conflict-affected societies, Globalisation, Societies and Education, 2016, 14:3. P. 403–421.

[2] Діхтярюк А.Б. Поняття права на вищу освіту в конституційно-правовій доктрині. *Адміністративне право та процес: актуальні проблеми та шляхи вирішення*. Харків. 2020. С. 55–57.

[3] Доляновська, І. М. Сучасні риси порушення конституційного права дитини на освіту в Україні. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, 2019, (34). С. 36–43.

права на освіту забезпечує задоволення базових потреб людини у здобутті знань, розвитку навичок, формуванні особистих якостей і компетенцій, необхідних для гармонійного розвитку особистості. Це право є основоположним для реалізації багатьох інших конституційних прав, сприяючи підвищенню рівня життя, збереженню людської гідності, розвитку творчого потенціалу та вибору професії. Освіта відіграє ключову роль у забезпеченні функціонування державних і суспільних інституцій, зміцненні національної безпеки, стабільності в суспільстві та сприяє побудові демократичної, соціальної та правової держави.

Беззаперечним є факт, що саме під час воєнного стану держави, і Україна не – виняток, стикаються з масштабними викликами у забезпеченні цього права. Зі свого боку, реалізація права на здобуття вищої юридичної освіти в контексті цієї ситуації набуває особливого значення, оскільки є фундаментальним інструментом забезпечення верховенства права, захисту прав людини та відновлення демократичної правової держави. Юридична освіта сприяє формуванню фахівців, які здатні відповідати на виклики, пов'язані з військовими злочинами, порушеннями прав людини та потребою у правовому супроводі відновлення країни. Правники відіграють ключову роль у забезпеченні правосуддя та захисті прав постраждалих від війни. У цьому контексті доступ до юридичної освіти є не лише питанням професійного розвитку молоді, але й основою для відновлення справедливості в суспільстві.

Війна суттєво ускладнює доступ до юридичної освіти, створюючи організаційні та інші перепони для здобувачів. Організаційні труднощі включають евакуацію університетів[4],

[4]Трофименко М. Університети України в умовах повномасштабної військової агресії росії: загрози, виклики та нові перспективи. *Університети і лідерство*, 2022, (14*)*. С. 5–19.

нестабільність освітнього процесу, переривання навчання через обстріли або пошкодження інфраструктури, а також проблеми з документальним забезпеченням вступної кампанії. Вимушена міграція здобувачів освіти і викладачів призводить до необхідності адаптації до нових умов, часто без відповідної технічної чи психологічної підтримки.

Варто зауважити, що фінансові перепони також є значущим бар'єром. Зменшення бюджетного фінансування спричиняє скорочення кількості безкоштовних місць у закладах освіти, що робить здобуття юридичної освіти менш доступним для дітей із соціально вразливих категорій. Психологічні наслідки війни, такі як стрес і травматичний досвід, також впливають на здатність студентів ефективно навчатися та планувати майбутнє.

Уважаємо за необхідно більш детально розглянути виклики, з якими стикається Україна у забезпеченні реалізації права на юридичну освіту в умовах воєнного стану. Особливу увагу приділимо питанням доступу і доступності правничої освіти, адаптації навчальних програм, забезпечення якості освіти з урахуванням безпекових аспектів. Розгляд і вивчення цього питання допоможе визначити здобутки в подоланні кризових явищ та напрями розвитку освітнього потенціалу країни навіть у найскладніші періоди.

Аналізуючи право на освіту, варто мати на увазі, що воно є позитивним правом, яке вимагає від держави активних дій для реалізації. Щоб оцінити вплив війни на забезпечення й реалізацію права дітей на вищу юридичну освіту, важливо розуміти суть цього права, яке включає: рівний доступ до закладів освіти фінансову доступність, фізичну безпеку, належну інфраструктуру та якісні навчальні програми. Фактично, війна порушує кожен із цих аспектів.

Особливої уваги в умовах війни потребує питання доступності освіти (важливість якої підкреслюється також у

Цілях сталого розвитку 16 (SDG 16), прийнятих ООН у 2015 р.), яка визначає, чи може дитина *реально отримати можливість навчатися* у закладі вищої освіти і *рівність можливостей* для всіх дітей.

У ситуації України це означає, що всі абітурієнти, включаючи внутрішньо переміщених осіб, сиріт, дітей загиблих військових, а також тих, хто проживає в постраждалих регіонах, повинні мати рівний доступ до освітніх програм. Для цього держава впроваджує механізми позитивної дискримінації, такі як квоти, стипендії та пільгові умови вступу для вразливих категорій. Однак важливо поєднувати ці заходи зі збереженням високих стандартів якості освіти, щоб забезпечити належний рівень підготовки правників[5].

Другим важливим аспектом є *прозорість вступного процесу.* У відповідь на виклики, спричинені війною, традиційні процедури вступу були адаптовані. Важливим кроком стало впровадження національного мультипредметного тесту (НМТ), який замінив традиційне ЗНО. Цей тест дає можливість оцінити знання абітурієнтів за спрощеною процедурою, зменшуючи ризики, пов'язані з безпекою та логістикою. Перехід на НМТ було передбачено Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану» від 15 березня 2022 року № 2126-IX. Водночас адаптація вступної кампанії створює нові виклики, такі як нерівні можливості підготовки до іспитів через відсутність доступу до інтернету чи підготовчих курсів у небезпечних регіонах.

[5]Грекул-Ковалик Т. А., Донченко О. П. Доступ і доступність до юридичної освіти: питання співвідношення та взаємозв'язку. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Юриспруденція. 2022. № 56. С. 12–15.

Також важливими є *організаційні перепони,* зокрема руйнування інфраструктури закладів освіти та втрата архівів, що ускладнює збір документів для вступу. Багато дітей, які вимушено переїхали всередині країни або за її межі, стикаються з проблемою підтвердження освітніх досягнень. У таких випадках необхідне впровадження гнучких процедур підтвердження документів та можливість подачі заяв електронно.

Не менш важливим є питання *фінансової доступності* юридичної освіти. Багато родин, які постраждали від війни, не мають змоги оплачувати контрактне навчання. Водночас скорочення бюджетного фінансування обмежує кількість безкоштовних місць у закладах вищої освіти. Для розв'язання цієї проблеми необхідно збільшувати кількість бюджетних місць для дітей із вразливих категорій, а також впроваджувати державні програми підтримки для студентів, які навчаються за контрактом.

Крім організаційних і фінансових аспектів, значний вплив мають *психологічні та соціальні перешкоди.* Війна спричиняє сильний травматичний вплив на абітурієнтів, що проявляється у вигляді стресу, депресії та емоційного виснаження. Це ускладнює підготовку до вступу та впливає на мотивацію навчатися. Вимушена еміграція студентів також створює додаткові труднощі: багато хто хоче продовжити навчання за кордоном, але стикається з мовними бар'єрами, різницею в освітніх системах та обмеженим доступом до ресурсів. Ця ситуація вимагає координації з міжнародними партнерами, щоб забезпечити здобувачам знань можливість повернутися до навчання або продовжити його без втрати якості. Українські науковці-психологи продовжують досліджувати вплив стресових умов, спричинених сучасними викликами, на якість навчання та здатність засвоювати матеріал. Одним із ключових чинників, що впливають на результати навчання, залишається

онлайн-формат, який у багатьох випадках демонструє тенденцію до зниження якості освіти. Частково ця проблема вже розглядалася в науковій літературі у контексті дистанційного навчання під час пандемії COVID-19[6]. Проте в сучасних умовах, з урахуванням впливу війни та попередніх обмежень через пандемію, сформувалася унікальна ситуація. Є студенти, які навчалися переважно або повністю онлайн протягом усього бакалаврату чи навіть у шкільні роки.

Це ставить нові виклики перед дослідниками, адже вплив такого формату навчання на їхній ментальний стан, здатність засвоювати матеріал, підтримувати соціальні зв'язки та фокусувати увагу потребує глибшого вивчення. Зазначені аспекти мають важливе значення для формування подальших освітніх стратегій та психологічної підтримки студентів.

Водночас *інноваційні підходи до юридичної освіти* дали змогу для реалізації права на освіту. Так, при всіх можливих пересторогах одним з найефективніших рішень все-таки залишається *дистанційне (гібридне) навчання*, яке дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу. Однак ефективність онлайн-навчання, окрім згаданих психологічних чинників, визначається технічною складовою. Йдеться про забезпечення якісного інтернету та наявність відповідних технічних засобів, таких як комп'ютери чи планшети. На жаль, багато родин не мають таких ресурсів (непоодинокі випадки, коли школярі та здобувачі освіти у процесі навчання використовують в основному мобільні телефони), особливо у віддалених регіонах чи серед внутрішньо переміщених осіб. Університети також потребують фінансування для розвитку цифрової інфраструктури (вибудовування належного віртуального освітнього середовища) та навчання викладачів

[6]Столярчук О.А., Сергєєнкова О.П., Коханова О.П. Проблема академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання. Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний вимір психології та педагогіки» (м. Львів, 22–23 травня 2020 р.). С. 62–66.

ефективно використовувати цифрові інструменти, що в умовах украй обмежених ресурсів також проблематично.

Ще одним важливим кроком є розробка *адаптованих освітніх програм*, які враховують специфіку навчання в умовах кризи. Це можуть бути короткострокові онлайн-курси, гнучкі графіки навчання, інтеграція психологічної підтримки для студентів та додаткові консультації для абітурієнтів, які стикаються з труднощами під час підготовки.

Усі вищезазначені аспекти є важливими для реалізації права на освіту, однак забезпечення вказаних аспектів має узгоджуватися з необхідністю враховувати безпекові вимоги. Саме фізична безпека студентів стала одним із ключових викликів для системи вищої освіти України в умовах війни. Заклади вищої освіти, зокрема найбільші університети, неодноразово ставали об'єктами обстрілів. Наприклад, корпуси Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого в Харкові, який є найбільшим ЗВО юридичного профілю в Україні, зазнали пошкоджень через регулярні атаки на місто. Харків, відомий як «місто студентів», через своє розташування неподалік лінії фронту постійно перебуває під обстрілами, що створює загрозу для учасників освітнього процесу.

Для забезпечення фізичної безпеки студентів Україна приділяє значну увагу облаштуванню бомбосховищ. Хоча безпека стала пріоритетом, фахівці зазначають, що це впливає на якість освіти, адже ресурси, які могли б спрямовуватися на вдосконалення навчальних програм, використовуються на заходи безпеки.

Щоб забезпечити баланс між безпекою та якістю освіти, перші курси бакалаврату, де це можливо, намагаються навчати в офлайн-режимі. Однак це залежить від рівня безпеки регіону. Офлайн-навчання дозволяє підтримувати належний рівень комунікації між студентами та викладачами, що є критично

важливим для юридичних спеціальностей. Юридична освіта передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, але й розвиток практичних навичок, таких як комунікація, робота в команді та аналітичне мислення. Крім того, студенти-юристи мають проходити практику в судах, органах прокуратури та інших установах, що стає вкрай складним через активні бойові дії.

Через відсутність повноцінного практичного навчання страждає якість підготовки здобувачів вищої юридичної освіти. Це особливо важливо, оскільки для отримання диплома про вищу юридичну освіту студенти мають складати позауніверситетські іспити. Онлайн-формат ускладнює якісну підготовку до цих випробувань, знижуючи можливості студентів ефективно опанувати необхідні знання та навички.

Особливо вразливою категорією дітей, які потребують додаткової уваги в реалізації права на вищу юридичну освіту в умовах військового конфлікту, є діти з обмеженими фізичними можливостями[7]. Ця група стикається з подвійними труднощами: з одного боку, їхні освітні потреби вимагають спеціальних умов, а з іншого – війна значно ускладнює їх забезпечення. Хоча онлайн-формат навчання частково розв'язує проблему доступу до освіти, він не може повністю компенсувати необхідність фізичної присутності в університеті для практичних занять чи соціальної інтеграції. Питання безпеки для таких дітей також стає надзвичайно актуальним. Наприклад, чи обладнані бомбосховища в університетах для комфортного перебування студентів з обмеженими фізичними можливостями? Чи є супроводжуючі особи, які можуть допомогти їм евакуюватися під час повітряної тривоги? Ці

[7]Сидоренко О. О. Права людини в умовах воєнного стану. *Юридична весна: права людини в умовах воєнного стану: збірник тез науково-практичної конференції* (м. Харків, 15 квітня 2024 року) / редкол.: А. М. Мерник, М. Д. Вовченко.Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, С. 61–65.

виклики вимагають додаткових зусиль як з боку держави, так і самих закладів освіти, щоб гарантувати рівний доступ до освіти для всіх категорій студентів навіть у кризових умовах.

Отже, як бачимо, Україна змушена балансувати між безпековими заходами та забезпеченням якості освіти. Хоча наявність бомбосховищ і дистанційного навчання дозволяє зберігати життя студентів і викладачів, зниження рівня практичної підготовки є важливим викликом, який потребує системного вирішення.

На території України сьогодні немає регіонів, які можна було б вважати повністю безпечними, адже ситуація постійно змінюється. Війна створює складні умови для кожного, однак освітній процес стає своєрідною опорою, яка підтримує відчуття стабільності, зв'язок із мирним життям, допомагає отримувати підтримку від одногрупників, викладачів, колег і адміністрації. Це дає студентам впевненість у майбутньому. Адміністрації університетів постійно переглядають правила роботи, щоб адаптувати стратегії та плани роботи відповідно до поточних умов. Забезпечення права дітей на юридичну освіту в умовах війни є спільним завданням уряду, університетів, міжнародних організацій та громадянського суспільства. Попри всі виклики, кожна зі сторін вносить свій вклад у підтримку студентів і забезпечення безперервності освіти, зокрема, на юридичних спеціальностях.

Український уряд докладає значних зусиль, щоб надати можливість дітям із постраждалих регіонів і внутрішньо переміщеним особам отримати доступ до юридичної освіти. Уряд запровадив стипендіальні програми для дітей, які тією чи тією мірою належать до вразливих категорій через ситуацію в країні, що забезпечує додаткову підтримку в реалізації їхніх прав на освіту.

Міністерство освіти і науки України активно посилило співпрацю з міжнародними партнерами, створивши потужну

коаліцію для підтримки української освіти та науки. Завдяки цьому співробітництву у 2023 р. було реалізовано понад 160 проєктів і програм із загальним фінансуванням близько 1,2 млрд євро. Понад 50 організацій та урядів іноземних країн відгукнулися на запит України, включно зі спеціалізованими структурами ООН, органами ЄС та міжнародними громадськими організаціями. Ця підтримка є важливим кроком для забезпечення доступу до якісної освіти навіть у кризових умовах.[8]

Попри війну, Україна не лише зберігає функціонування своєї освітньої системи, але й продовжує реформи. МОН працює над впровадженням зовнішнього моніторингу якості юридичної освіти, що допомагає забезпечити високий рівень підготовки студентів навіть у кризових умовах. Звіт Європейської комісії щодо України за 2023 рік, у якому, при розгляді проблем судочинства та прав людини, були окреслені рекомендації щодо юридичної освіти, став важливим орієнтиром для реформування освітніх програм і поліпшення їхньої відповідності європейським стандартам. Україна також провела власну діагностику системи підготовки юридичних кадрів, яка допомогла визначити основні напрями вдосконалення.

Важливим напрямом роботи Міністерства є також оптимізація мережі закладів вищої освіти, яка стає нагальною через зміни у демографічній ситуації та внутрішню міграцію, спричинену війною. Цей процес спрямований на раціональне використання ресурсів і підтримку життєздатності освітньої системи[9].

---

[8] Терещенко І. О. Право на освіту в умовах правового режиму воєнного стану. *Аналітично-порівняльне правознавство*. 2024. № 5. С. 130–134.

[9] Хвиля. В Україні скоротять майже 50% вишів: коли і скільки навчальних закладів залишиться. 2023, 18 листопада. URL: https://help.hvylya.net/uk/303413-v-ukraine-sokratyat-pochti-50-vuzov-kogda-i-skolko-uchebnyh-zavedeniy-ostanetsya

Університети як первинна ланка роботи зі здобувачами освіти виконує важливі завдання, зокрема, і щодо адаптації навчальних програм до нових реалій[10]. Так, вітчизняні юридичні школи, особливий акцент роблять на вивченні військового та гуманітарного права, що стало невід'ємною частиною підготовки майбутніх правників. Такі знання є важливими не лише для розуміння поточних обставин, а й для подальшого відновлення правової системи країни. Важливим прикладом, як вже згадувалося,є практикування гібридного формату навчання та стрімке запровадження інноваційних методів навчання. Також особлива увага спрямована на розширення міжнародної співпраці. Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого та Київський національний університет імені Тараса Шевченка, як й інші правничі школи, активно впроваджують програми подвійних дипломів у співпраці з університетами Литви, Польщі та Німеччини тощо. Конкретним прикладом може слугувати унікальна магістерська програма подвійних дипломів, що реалізується спільно Національним юридичним університетом імені Ярослава Мудрого з партнерським університетом Edge Hill University – LLM Artificial Intelligence, Digital and Cyber Law (LLM штучний інтелект, цифрове та кіберправо)[11]. Це дає можливість студентам отримати два дипломи – український та європейський – і розширити свої професійні перспективи.

Міжнародні організації відіграють значну роль у підтримці юридичної освіти. Програма Ради Європи HELP надає безкоштовний доступ до курсів з прав людини, що є надзвичайно важливим для майбутніх правників. Ці курси допомагають студентам зрозуміти сучасні виклики та отримати

[10] Salha S., Tlili, A., Shehata B., Zhang X., Endris A., Arar K., Mishra S., & Jemni M. How to Maintain Education During Wars? An Integrative Approach to Ensure the Right to Education. Open Praxis, 2024, 16(2), pp. 160–179.
[11] Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. Магістерська програма подвійних дипломів LLM «Штучний інтелект, цифрове та кіберправо». URL: https://nlu.edu.ua/uni/magisterska-programa-podvijnyh-dyplomiv-llm-shtuchnyj-intelekt-czyfrove-ta-kiberpravo/(дата доступу: 09.10.2024).

навички, які знадобляться для захисту прав громадян як у національних, так і в міжнародних юрисдикціях. Програма Erasmus+ надає українським студентам можливість навчатися за кордоном, а європейські університети активно приймають наших студентів і викладачів, підтримуючи їх інтеграцію в академічну спільноту[12].

Значну роль відіграє також громадянське суспільство. Громадські організації проводять підготовчі курси для абітурієнтів із постраждалих регіонів, які допомагають їм краще підготуватися до вступу. Наприклад, волонтерські ініціативи забезпечують абітурієнтів консультаціями, допомогою у зборі документів та навіть доступом до навчальних матеріалів.

Завдяки співпраці уряду, університетів, міжнародних організацій і громадянського суспільства право на юридичну освіту залишається доступним навіть у найскладніші часи. Ці зусилля допомагають підготувати нове покоління правників, які відіграють ключову роль у відновленні правової держави та забезпеченні прав людини.

Розвиток освіти, зокрема інвестиції в людський капітал, можуть стати ключовим фактором для відновлення та розвитку України після закінчення війни. Досвід Німеччини та Фінляндії показує, що саме освіта сприяла економічному зростанню та відбудові суспільства після кризи. Тому вже зараз і в майбутньому ця сфера повинна стати одним із пріоритетних напрямів для державної політики та міжнародної підтримки[13].

Як ми відзначили, в умовах війни забезпечення права на освіту стикається з численними викликами, тому значну увагу потрібно надати питанню захисту цього права у разі його

---

[12] Горінов П. В. Правова освіта в умовах дії воєнного стану в Україні. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції.* 2022. № 6. С. 3–8.

[13] Gardin M. 'Higher Education in Crisis: Post-war Lessons from Finland and West Germany', *Journal of Contemporary European Research.* 2015. 11 (2), pp. 196–211.

порушення[14]. Конституція України, зокрема ч. 4 ст. 53, гарантує право на здобуття вищої освіти в державному або комунальному закладі освіти на конкурсній основі. Це право підтримується як національним законодавством, включаючи закони «Про освіту», «Про вищу освіту», так і міжнародними нормативно-правовими актами. Водночас, реалізація цих гарантій у кризових умовах значно ускладнюється, що висуває на перший план необхідність забезпечення ефективних механізмів захисту порушеного права на освіту.

Право на освіту, як і інші права людини, може бути захищеним через різні форми: самозахист, адміністративний захист і судовий захист. Самозахист, зокрема, передбачає спілкування з викладачами чи адміністрацією закладу освіти, а також участь студентського самоврядування у врегулюванні конфліктів. Адміністративний захист полягає у зверненні до публічних органів, уповноважених розв'язувати спірні питання, та притягненні до відповідальності осіб, які порушують права суб'єктів освітнього процесу. Судовий захист, який гарантується Конституцією України, є універсальним механізмом відновлення порушених прав у рамках конституційного, адміністративного, цивільного, господарського та кримінального судочинства.

Однак у контексті військових дій реалізація цих механізмів стає значно складнішою. Наприклад, через перебування студентів за кордоном або в небезпечних регіонах доступ до судів чи органів адміністративного захисту може бути ускладненим. Також сам факт воєнного стану створює додаткові бар'єри, такі як обмежений доступ до закладів освіти чи фінансові труднощі, що заважають своєчасному зверненню до суду або забезпеченню правової допомоги.

---

[14] Кузніченко О. В., Ільченко М. Конституційне право на освіту та його захист в умовах євроінтеграції. *Проблеми становлення правової демократичної держави.* 2023, № 1. С. 28–35.

Фінансова складова є ще одним важливим аспектом цієї проблеми. Реалізація права на захист часто потребує фінансових витрат, пов'язаних із судовими витратами, оплатою правової допомоги чи необхідністю виїзду для участі в судових засіданнях. У таких умовах значення набувають державні гарантії, спрямовані на підтримку громадян, які не можуть самостійно відстояти свої права.

Висновки

Забезпечення права на вищу юридичну освіту в умовах війни є складним, але надзвичайно важливим завданням. Юридична освіта формує майбутніх лідерів, здатних відновити правову систему, забезпечити верховенство права і сприяти демократичному розвитку країни. Організаційні, фінансові та психологічні виклики, що постають перед українською освітньою системою, вимагають системних рішень та інноваційних підходів.

Попри складнощі, завдяки зусиллям уряду, закладів вищої освіти, міжнародних організацій та громадянського суспільства вдається зберігати функціонування освітньої системи навіть у найважчих умовах. Інвестиції в юридичну освіту, зокрема вивчення гуманітарного та військового права, є ключовими для формування професійних правників, які стануть основою відновлення країни після війни. Досвід Європи другої половини XX ст. доводить, що освіта може стати рушієм економічного зростання та соціальної стабільності в постконфліктний період.

Отже, розвиток юридичної освіти має залишатися пріоритетом державної політики, адже саме ця сфера є основою для стабільності, справедливості та відновлення України.

Література

Горінов П. В. Правова освіта в умовах дії воєнного стану в Україні. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції.* 2022. № 6. С. 3–8.

Грекул-Ковалик Т. А., Донченко О. П. Доступ і доступність до юридичної освіти: питання співвідношення та взаємозв'язку. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Юриспруденція, 2022. № 56. С. 12–15.

Діхтярюк А.Б. Поняття права на вищу освіту в конституційно-правовій доктрині. *Адміністративне право та процес: актуальні проблеми та шляхи вирішення.* Харків, 2020. С. 55-57.

Доляновська, І. М. Сучасні риси порушення конституційного права дитини на освіту в Україні. *Правничий вісник Університету «КРОК»*, 2019, (34). С. 36–43.

Кузніченко О. В., Ільченко М. Конституційне право на освіту та його захист в умовах євроінтеграції. *Проблеми становлення правової демократичної держави.* 2023. № 1. С. 28–35.

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого. Магістерська програма подвійних дипломів LLM «Штучний інтелект, цифрове та кіберправо». URL: https://nlu.edu.ua/uni/magisterska-programa-podvijnyh-dyplomiv-llm-shtuchnyj-intelekt-czyfrove-ta-kiberpravo/(дата доступу: 09.10.2024).

Сидоренко О. О. Права людини в умовах воєнного стану. *Юридична весна: права людини в умовах воєнного стану: збірник тез науково-практичної конференції* (м. Харків, 15 квітня 2024 року) / редкол.: А. М. Мерник, М. Д. Вовченко. Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2024. С. 61–65.

Столярчук О.А., Сергєєнкова О.П., Коханова О.П. Проблема академічної прокрастинації студентів в умовах дистанційного навчання. *Збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасний вимір психології та педагогіки»* (м. Львів, 22–23 травня 2020 р.). С. 62–66.

Терещенко І. О. Право на освіту в умовах правового режиму воєнного стану. *Аналітично-порівняльне правознавство.* 2024. № 5. С. 130–134.

Трофименко М. Університети України в умовах повномасштабної військової агресії росії: загрози, виклики та нові перспективи. *Університети і лідерство*. 2022, (14). С. 5–19.

Хвиля. В Україні скоротять майже 50% вишів: коли і скільки навчальних закладів залишиться. 2023, 18 листопада. URL: https://help.hvylya.net/uk/303413-v-ukraine-sokratyat-pochti-50-vuzov-kogda-i-skolko-uchebnyh-zavedeniy-ostanetsya

Gardin, M. 'Higher Education in Crisis: Post-war Lessons from Finland and West Germany', *Journal of Contemporary European Research.* 2015. 11 (2), pp. 196–211.

Milton S. & Barakat S. Higher education as the catalystof recovery in conflict-affected societies, Globalisation, Societies and Education, 2016, 14:3. P. 403-421.

Salha, S., Tlili, A., Shehata, B., Zhang, X., Endris, A., Arar, K., Mishra, S., & Jemni, M. How to Maintain Education During Wars? An Integrative Approach to Ensure the Right to Education. Open Praxis, 2024, 16(2), pp. 160–179.

Valeriia Antoshkina

LEGAL EDUCATION IN TIMES OF CRISIS: CHALLENGES OF WAR AND ENSURING CHILDREN'S RIGHTS

Abstract. The article explores the challenges and prospects of ensuring the right to higher legal education in Ukraine under martial law. The author highlights the critical importance of education as a tool for securing children's rights and fostering a democratic legal state, especially during crises. The role of legal education as a means of upholding the rule of law and restoring social justice is underscored. The main barriers, including organizational, financial, and psychological difficulties, as well as the destruction of educational infrastructure, are outlined. Emphasis is placed on adapting curricula, ensuring accessibility for vulnerable groups, and the necessity of international support to address the crisis. Examples of innovative educational approaches, such as hybrid learning and dual-degree programs, are examined. Special attention is given to the role of legal education in shaping future professionals capable of addressing challenges posed by war and providing legal support for the country's recovery process. It is emphasized that the development of legal education is one of the key factors in restoring social stability and building an effective legal system.

Keywords: legal education, right to education, children's right to education, implementation of the right to education during war,

protection of the right to education in crisis, ensuring education accessibility.

PRAWO DO EDUKACJI PRAWNICZEJ W WARUNKACH KRYZYSU: WYZWANIA WOJNY I ZAPEWNIENIE PRAW DZIECI

Streszczenie. W artykule przeanalizowano wyzwania i perspektywy zapewnienia prawa do wyższego wykształcenia prawniczego na Ukrainie w warunkach stanu wojennego. Autorka zwraca uwagę na kluczowe znaczenie edukacji jako narzędzia ochrony praw dziecka oraz rozwoju demokratycznego państwa prawnego, szczególnie w warunkach kryzysu. Podkreślono rolę edukacji prawniczej jako środka wspierania zasady praworządności oraz przywracania sprawiedliwości społecznej. Zidentyfikowano główne bariery, w tym trudności organizacyjne, finansowe i psychologiczne, a także zniszczenie infrastruktury edukacyjnej. Zwrócono uwagę na konieczność adaptacji programów nauczania, zapewnienia dostępności edukacji dla najbardziej wrażliwych grup społecznych oraz potrzebę wsparcia międzynarodowego w przezwyciężaniu skutków kryzysu. Przeanalizowano przykłady wdrażania innowacyjnych podejść edukacyjnych, takich jak hybrydowe nauczanie oraz programy podwójnych dyplomów. Szczególną uwagę poświęcono roli edukacji prawniczej w kształtowaniu przyszłych specjalistów zdolnych reagować na wyzwania spowodowane wojną oraz zapewniać wsparcie prawne w procesie odbudowy kraju. Podkreślono, że rozwój edukacji prawniczej jest jednym z kluczowych czynników przywracania stabilności społecznej oraz budowy efektywnego systemu prawnego.

Słowa kluczowe: edukacja prawnicza, prawo do edukacji, prawo dzieci do edukacji, realizacja prawa do edukacji w warunkach wojny, ochrona prawa do edukacji w warunkach kryzysowych, zapewnienie dostępności edukacji.

Олександра Проць
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2280-6836
e-mail: o.prots@dspu.edu.ua

ВІДНОВНИЙ ПІДХІД У КРИМІНАЛЬНО-ПРАВОВІЙ ПОЛІТИЦІ ЩОДО НЕПОВНОЛІТНІХ

Анотація

Авторка досліджує кримінально-правову політику держави щодо неповнолітніх правопорушників як елемент державної політики у сфері охорони дитинства. Конвенція про права дитини визнає принцип найкращих інтересів дитини основоположним міжнародно-правовим стандартом для усіх її відносин із державними органами. Зокрема, це стосується відносин неповнолітньої особи, яка вчинила кримінальне правопорушення, з органами дізнання чи досудового слідства та судом.

За українським законодавством, суб'єктом кримінального правопорушення є особа, яка на момент його вчинення досягла 16-річного віку, але за окремі види кримінальних правопорушень відповідальність настає з 14-річного віку. Незважаючи на те, що кримінальним законом передбачені особливості кримінальної відповідальності і покарання неповнолітніх, цей інститут базується на каральному підході. Тому перегляд та вдосконалення кримінально-правової політики щодо неповнолітніх є актуальним завданням Української держави на сучасному етапі. У багатьох європейських державах така політика має відновний характер і спрямовується не на покарання дитини, яка перебуває у конфлікті із законом, а на її перевиховання та подальшу соціальну підтримку.

В Україні відновне правосуддя щодо неповнолітніх перебуває на етапі свого становлення. Впровадження програм

відновного правосуддя розпочалося 2003 р. за ініціативою громадських організацій, відтак продовжилося у рамках пілотного проєкту, затвердженого спільним наказом Міністерства юстиції України та Генеральної прокуратури України (2019–2024). Набутий за двадцять років досвід дав змогу прийняти рішення про затвердження Програми відновного правосуддя (2024), основним елементом якого виступає медіація між потерпілим, правопорушником та іншими зацікавленими особами. Результати медіації враховуються прокурором, слідчим, судом при прийнятті рішення у кримінальному провадженні щодо неповнолітнього.

Ключові слова: відновне правосуддя, кримінальне провадження, кримінально-правова політика держави, медіація, неповнолітній, профілактика правопорушень неповнолітніх.

Вступ

Питання кримінально-правової політики щодо неповнолітніх правопорушників є однією з найбільш актуальних проблем сучасної юридичної науки і практики. Це зумовлено тим, про правопорушуваність неповнолітніх як негативне соціально-правове явище спонукає суспільство і державу до пошуків ефективних засобів протидії йому та подолання його небезпечних наслідків. Інститут кримінальної відповідальності, у межах якого здійснюється офіційна оцінка поведінка особи як кримінально-протиправної, базується переважно на каральному підході. Тобто основною метою держави визнається покарання особи, яка вчинила кримінальне правопорушення, – позбавлення та/або обмеження її певних прав і свобод. Однак за такого підходу не завжди досягається мета виправлення та перевиховання правопорушника та попередження вчинення ним інших правопорушень, крім того, не враховуються інтереси потерпілої

особи. У зв'язку з цим виникає потреба побудови кримінально-правової політики держави щодо неповнолітніх на принципово нових засадах відновного підходу. Специфіка правового статусу неповнолітнього правопорушника, особливості кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх, особливий порядок кримінального провадження щодо неповнолітніх правопорушників – це далеко не повний перелік питань, які підлягають вирішенню у рамках кримінально-правової політики держави. Окрема увага має бути приділена відновному правосуддю, основна мета якого полягає в тому, що замість обов'язку зазнати кримінального покарання, неповнолітня особа зобов'язується відшкодувати збитки потерпілому від кримінального правопорушення.

Ступінь вивченості проблеми

Багато вітчизняних учених розглядають питання кримінально-правової політики щодо неповнолітніх правопорушників у більш широкому контексті проблем, пов'язаних із правовим регулюванням охорони дитинства в Україні, осмисленням відповідних міжнародних і європейських стандартів, діяльністю спеціалізованих інституцій тощо. У зв'язку з великим обсягом робіт акцентуємо на комплексних монографічних дослідженнях. Одним із перших слід назвати дослідження Н. М. Крестовської, що презентувала наукову концепцію ювенального права України як нової галузі у системі національного права, дефініювала поняття ювенального проступку та ювенальної відповідальності тощо[1]. Комплексне наукове дослідження правового статусу неповнолітніх здійснила Н. В. Ортинська[2]. Ґрунтовно висвітлені права дитини

[1] Крестовська Н. М. Ювенальне право України: історико-теоретичне дослідження: монографія. Одеса : Фенікс, 2008. 332 с.
[2] Ортинська Н. В. Правовий статус неповнолітніх: теоретико-правове дослідження : дис. … докт. юрид. наук : 12.00.01. Львів, 2017. 524 с.

в Україні у роботі Н. М. Опольської[3]. Зі свого боку, І. Е. Борисюк дослідила правовий механізм взаємодії громадянського суспільства та Української держави у сфері захисту прав дитини[4].

Варто відзначити праці тих науковців, які безпосередньо зверталися до проблем кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх. Зокрема, у дисертації Т. О. Гончар висвітлено проблеми визнання неповнолітнього суб'єктом кримінальної відповідальності[5], робота О. С. Яцуна містить аналіз ключових проблем призначення покарання неповнолітнім[6]. Подібні питання, але з урахуванням розвитку кримінального законодавства України, порушені у монографії Є. С. Назимка[7]. Дослідження М. Ю. Веселова акцентує на правових засадах функціонування ювенальної юстиції у механізмі забезпечення прав дітей в Україні[8]. Отже, окреслені проблеми перебувають у центрі уваги багатьох дослідників, проте в сучасних умовах виникає необхідність у розробці нових теоретичних положень щодо відновного підходу до неповнолітніх правопорушників з урахуванням національної практики його застосування та світових тенденцій.

Мета дослідження полягає у тому, щоб комплексно проаналізувати відновний підхід як пріоритетний напрям кримінально-правової політики держави щодо неповнолітніх.

Методологія дослідження охоплює систему загальнонаукових і спеціально юридичних методів. Зокрема, у

---

[3] Опольська Н. М. Права дитини в Україні : монографія, 2-ге вид., перероб. та допов. Вінниця : ВНАУ, 2019. 289 с.

[4] Борисюк І. Е. Правовий механізм взаємодії громадянського суспільства та Української держави у сфері захисту прав дитини : дис. … доктора філософії : 081 – Право. Одеса, 2021. 250 с.

[5] Гончар Т. О. Неповнолітній як суб'єкт відповідальності за кримінальним правом України : автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08. Одеса, 2005. 22 с.

[6] Яцун О. С. Особливості кримінального покарання неповнолітніх: автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08. Львів, 2009. 22 с.

[7] Назимко Є. С. Теоретико-прикладні засади становлення та розвитку інституту покарання неповнолітніх у кримінальному праві України : автореф. дис. … докт. юрид. наук : 12.00.08. Харків, 2016. 39 с.

[8] Веселов М. Ю. Адміністративно-правові засади функціонування ювенальної юстиції у системі забезпечення прав дітей в Україні : дис. … докт. юрид. наук : 12.00.07. Київ, 2020. 381 с.

роботі використовувалися: 1) історичний метод – для ретроспективного аналізу становлення інституту кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх; 2) формально догматичний метод – для тлумачення відповідних норм кримінального і кримінального процесуального законодавства України; 3) порівняльно-правовий метод – для дослідження аналогічних інститутів кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх у різних європейських державах; 4) статистичний метод – для аналізу статистичної інформації про реалізацію програм відновного правосуддя за участю неповнолітніх та ін.

Виклад основного матеріалу

Політичні, економічні, соціальні та культурні реформи, що тривають в Україні з моменту проголошення її незалежності, так чи так стосуються прав, свобод і законних інтересів дітей як найбільш уразливої соціальної групи. Українська держава, яка дбає про своє майбутнє, зобов'язана гарантувати кожній дитині належні умови для різнобічного розвитку та створити на національному рівні дієвий механізм її захисту. Ці зобов'язання закріплені як міжнародними актами, ратифікованими Україною, передовсім, Конвенцією про права дитини від 20.11.1989 р., так і національним законодавством, зокрема, Конституцією України та Законом України «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р. Науковці наголошують, що в конституційних нормах «містяться прямі вимоги щодо охорони і захисту дитинства, забезпечення потреб малолітніх і неповнолітніх осіб. Безпосередньо йдеться про піклування про їх здоров'я, матеріальну підтримку, рівність перед законом, надання професійної правничої допомоги, рівні можливості у виборі професії та роду трудової діяльності, обов'язок батьків

утримувати дітей до їх повноліття»[9]. Зафіксовані Конституцією України базові положення деталізує профільний закон, згідно із яким, основні засади державної політики у сфері охорони дитинства ґрунтуються на забезпеченні найкращих інтересів дитини[10].

На нашу думку, особливої уваги потребує дитина, котра опиняється у сфері дії кримінального та кримінального процесуального права. Мова йде про неповнолітню особу, яка вчинила кримінальне правопорушення, і механізм притягнення її до кримінальної відповідальності. Кримінально-правова політика держави щодо неповнолітніх правопорушників, з одного боку, є частиною державної політики у сфері охорони дитинства, а, з іншого, елементом загальної кримінально-правової політики, спрямованої на боротьбу зі злочинністю неповнолітнього як особливого суб'єкта кримінальної відповідальності. Мета кримінально-правової політики Української держави стосовно неповнолітніх полягає у всебічному забезпеченні та захисті прав, свобод і законних інтересів дитини за допомогою кримінально-правових засобів. Відповідно основними напрямами кримінально-правової політики щодо неповнолітніх є:

- гарантування неповнолітнім особам, що вчинили кримінальне правопорушення, реалізації всіх прав і свобод, передбачених міжнародними документами, ратифікованими Україною, та національним законодавством;

- гуманізація кримінальної відповідальності та кримінального покарання неповнолітніх шляхом удосконалення норм законодавства щодо притягнення їх до

---

[9] Колпаков В. К., Курінний Є. В., Шарая А. А. Конституційні основи охорони дитинства. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2024. № 3. С. 127.

[10] Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text (дата звернення: 16.12.2024).

відповідальності не лише за кримінальні правопорушення, а й за адміністративні, дисциплінарні, цивільні проступки;

- розширення сфери застосування альтернативних покаранню примусових заходів виховного характеру з одночасним змістовним оновленням їх системи;

- удосконалення кримінального провадження щодо неповнолітнього для зменшення його негативного впливу на розвиток дитини та ін.

Відправною точкою формування сучасної кримінально-правової політики Української держави щодо неповнолітніх традиційно вважається прийняття 5 квітня 2001 р. Кримінального кодексу України[11], оскільки до цього кримінальне законодавство «не передбачало спеціального розділу, присвяченого особливостям кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх. Ця проблема розглядалася у доктрині кримінального права. Щодо кримінального законодавства, то у відповідних главах кримінального закону визначався вік кримінальної відповідальності та деякі особливості стосовно видів покарання та його відбування неповнолітніми»[12]. Дійсно, Кримінальний кодекс України 2001 року (далі – КК України) містить самостійний розділ, присвячений особливостям кримінальної відповідальності та покарання неповнолітніх. Поділяємо думку, що «норми даного розділу повинні сприяти врахуванню вікових, соціально-психологічних, психофізичних та інших особливостей розвитку неповнолітніх, які вчинили злочин»[13].

Аналіз законодавчих положень дає змогу виокремити такі найбільш загальні особливості кримінальної відповідальності та

---

[11] Кримінальний кодекс України від 05.04.2001 № 2341-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text (дата звернення: 16.12.2024).

[12] Гончар Т. О. Указ. праця. С. 6.

[13] Скибіцький Б. А., Олашин М. М., Голинська М. І. Окремі аспекти застосування кримінальних покарань щодо неповнолітніх. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Юридичні науки*. 2022. № 12. С. 45.

покарання неповнолітніх: 1) окрім загальних підстав, передбачено можливість звільнення неповнолітнього від кримінальної відповідальності із застосуванням до нього примусових заходів виховного характеру; 2) скорочено перелік покарань та обмежено строки і розмір встановлених покарань порівняно зі строками і розмірами покарань стосовно повнолітніх осіб; 3) визначено умови, за яких можливе звільнення неповнолітніх від відбування покарання із застосуванням до них примусових заходів виховного характеру; 4) передбачено більш м'які вимоги для звільнення від кримінального покарання; 5) встановлено коротші строки давності притягнення неповнолітніх до кримінальної відповідальності, виконання обвинувального вироку, строки погашення і зняття судимості.

Щоправда, науковці вказують на низку недоліків чинного кримінального закону. Зокрема, Н. В. Ортинська на основі контент-аналізу статей Кримінального кодексу України резюмує, що «більшість санкцій за злочини, які найчастіше вчиняють неповнолітні, передбачають як покарання позбавлення волі»[14]. Тобто законодавець декларує гуманне ставлення до неповнолітніх при призначенні кримінального покарання, однак на практиці здебільшого застосовується один із найбільш суворих видів покарань. Зі свого боку, Є. С. Назимко наполягає на доцільності відмови від застосування додаткових покарань до неповнолітніх та заміни їх на виховні заходи[15]. Однак і закріплена КК України система примусових заходів виховного характеру викликає критичні зауваження як надто вузька та недостатньо ефективна[16].

Вік як обов'язкова ознака суб'єкта кримінального правопорушення закріплений у ст. 22 КК України. Аналіз

[14] Ортинська Н. В. Указ. праця. С. 238.
[15] Назимко Є. С. Указ. праця. С. 21.
[16] Яцун С. О. Указ. праця. С. 9.

відповідних норм виявляє диференційований підхід до віку кримінальної відповідальності особи з урахуванням особливостей, що притаманні їй на певному етапі фізичного та духовного розвитку. Згідно з ч. 1 ст. 22 КК України кримінальній відповідальності підлягають особи, яким до вчинення кримінального правопорушення виповнилося 16 років. Оскільки вони не досягли соціальної зрілості, вчинення кримінального правопорушення неповнолітнім суд враховує як обставину, що пом'якшує кримінальне покарання (п. 3 ч. 1 ст. 66 КК України). Відповідно до ч. 2 ст. 22 КК України особи, що вчинили кримінальне правопорушення у віці від 14 до 16 років, підлягають кримінальній відповідальності за такі діяння, як умисне вбивство; умисне тяжке тілесне ушкодження; умисне середньої тяжкості тілесне ушкодження; диверсію; бандитизм; терористичний акт; захоплення заручників; зґвалтування та ін.; при цьому законодавцем наведений вичерпний перелік. Тобто національне законодавство України закріплює так званий загальний і знижений вік кримінальної відповідальності.

Особа віком до 14 років (малолітня) взагалі не може бути визнана суб'єктом кримінального правопорушення. Однак, згідно з ч. 2 ст. 97, у разі вчинення такою особою суспільно небезпечного діяння суд застосовує до неї примусові заходи виховного характеру, передбачені ч. 2 ст. 105 КК України. При цьому нижня вікова межа – 11 років, як випливає із постанови Пленуму Верховного Суду України від 15.05.2006 р.[17]. Ми схиляємося до думки, що «градація відповідальності неповнолітніх за вчинене кримінальне правопорушення залежно від вікової групи (11–14, 16; 14, 16–18 років) дає можливість говорити, що в Україні знайдений правовий компроміс між віком дитини та відповідальністю в межах

[17] Про практику розгляду судами справ про застосування примусових заходів виховного характеру: постанова Пленуму Верховного Суду України від 15.05.2006 N 2. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0002700-06#Text (дата звернення: 16.12.2024).

Закону про кримінальну відповідальність»[18]. У зв'язку з цим неприйнятною видається пропозиція окремих науковців щодо зниження віку кримінальної відповідальності. Наприклад, Н. Г. Таран уважає, що «загальним віком кримінальної відповідальності може бути досягнення особою, яка вчинила злочин 15-річчя, а за злочини, передбачені ч. 2 ст. 22 КК України, в яких додатковим безпосереднім об'єктом виступає життя та здоров'я потерпілого – 13 років, за інші злочини, передбачені ч. 2 ст. 18 КК України – 14 років»[19]. Вочевидь, зниження віку кримінальної відповідальності матиме негативні наслідки для суспільства загалом, оскільки це може ускладнювати процеси становлення молодого покоління, крім того, сумнівним є аргумент дослідниці про зростання рівня злочинності неповнолітніх як домінуючий чинник зниження віку кримінальної відповідальності.

На нашу думку, оптимізації кримінально-правової політики держави щодо неповнолітніх може сприяти лише відмова від карального підходу на користь відновного правосуддя, яке «має своїм завданням відвернути від неповнолітнього порушника негативні наслідки, які тягне за собою кримінальна відповідальність. Мета відновного правосуддя полягає не тільки (і не стільки) в тому, щоб покарати винного, а скоріше дати йому змогу усвідомити наслідки своєї протиправної поведінки і добровільно взяти на себе відповідальність шляхом відшкодування потерпілому заподіяної шкоди»[20]. За твердженням науковців, каральний підхід «може задовольнити потребу суспільства у відплаті та підвищені рівня безпеки, але водночас має низку негативних побічних ефектів, оскільки

[18] Ткач А. О., Ющик О. І. Сучасні проблеми реформування кримінальної юстиції щодо неповнолітніх Теоретичні питання юриспруденції і проблеми правозастосування: виклики XXI століття. Харків : Науково-дослідний інститут публічної політики і соціальних наук, 2019. С. 191.
[19] Таран Н. Г. Суб'єкт злочину у кримінальному праві України: теоретичні та прикладні аспекти : дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08. Київ, 2019. С. 4.
[20] Борисюк І. Е. Указ. праця. С. 167.

створює проблеми реадаптації правопорушника до суспільного життя»[21]. Відновний підхід мінімізує негативні наслідки, позаяк акцентує на інтересах і потерпілого, і правопорушника, і суспільства загалом: потерпілий отримує компенсацію (у широкому розумінні), правопорушник, який визнає свою вину та відшкодовує завдані збитки, уникає стигматизації, у кінцевому підсумку відновлюється соціальна справедливість і суспільний порядок. Про це йде мова у документі під назвою «Основні принципи ООН щодо впровадження програм відновного правосуддя у кримінальних справах»: відновне правосуддя є концепцією подолання злочинності, і ця концепція розгортається і характеризується повагою до гідності та рівності кожної особи, сприяє налагодженню взаєморозуміння та розбудові соціальної гармонії шляхом зцілення / відновлення потерпілих, правопорушників та громад[22].

Відновний підхід передбачає формування особливої системи ювенальної юстиції, тобто кримінальної юстиції щодо неповнолітніх[23]. За твердженням Є. С. Назимка, у світі функціонують три типові моделі кримінального правосуддя для неповнолітніх. Першу з них можна умовно назвати соціально-правовою, або «моделлю, яка базується на забезпеченні благополуччя неповнолітніх правопорушників» («welfare model»), другу – кримінально-судовою («justice model»), третю – змішаною («hybrid model»)[24], при цьому остання охоплює елементи і офіційної юстиції, і моделей, орієнтованих на

[21] Медіація у відновному правосудді за участю неповнолітніх. Навчальний посібник. Рада Європи, 2024. С. 45.
[22] Basic Principles on the use of Restorative Justice Programmes in Criminal Matters. URL: https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Basic_Principles_on_the_use_of_Restorative_Justice_Programs_in_Criminal_Matters.pdf (дата звернення: 16.12.2024).
[23] Василевич В. В., Михайлова І. М. Кримінологічне обґрунтування запровадження відновного правосуддя та пробації в Україні. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2014. № 3. С. 43.
[24] Назимко Є. С. Указ праця. С. 152.

забезпечення благополуччя»[25]. Міжнародні стандарти ювенальної юстиції закріплюють такі акти, як Мінімальні стандартні правила відправлення правосуддя щодо неповнолітніх (Пекінські правила)[26] та Керівні принципи ООН щодо запобігання злочинності неповнолітніх (Ер-Ріядські керівні принципи)[27]. Ці міжнародні документи виступають основою правового регулювання ювенальної юстиції в багатьох країнах світу. Вітчизняні дослідники вважають, що «розвинені системи ювенальної юстиції на сучасному етапі базуються на таких основоположних принципах: верховенства кращих інтересів дитини, виховання, соціальної насиченості, максимальної індивідуалізації та неформальності судочинства, пріоритету відновного правосуддя, рівної уваги»[28].

В українському суспільстві спочатку сформувалося упереджене ставлення до ювенальної юстиції, навіть сам термін отримав негативне тлумачення, зокрема як нібито руйнування сімейних цінностей, що свого часу породило певний суспільний протест. Можливо, тому перші спроби формування ювенальної юстиції не були вдалими. Концепція розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх 2011 р. наголошувала на необхідності сприяння розвитку програм відновного правосуддя щодо неповнолітніх, які вчинили правопорушення, шляхом упровадження процедури медіації; з метою перевиховання та ресоціалізації неповнолітніх, які вчинили правопорушення, передбачалося створення служби пробації

---

[25] Назимко Є. С. Указ праця. С. 153.

[26] United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice («The Beijing Rules»). Adopted by General Assembly resolution 40/33 of 29 November 1985. URL: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/beijingrules.pdf (дата звернення: 16.12.2024).

[27] United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency (The Riyadh Guidelines) Adopted by General Assembly resolution 45/112 of 14 December 1990. URL: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-guidelines-prevention-juvenile-delinquency-riyadh (дата звернення: 16.12.2024).

[28] Дмитришина Т. Ювенальна юстиція: міжнародний досвід та перспективи його впровадження в Україні. *Підприємництво, господарство і право*. 2021. № 1. С. 211.

для неповнолітніх та ін.[29]. Кримінальний процесуальний кодекс України 2012 року (далі – КПК України)[30] визначив, що кримінальне провадження щодо неповнолітніх здійснюється у загальному порядку з урахуванням особливостей, передбачених гл. 38. До таких особливостей належать: здійснення кримінального провадження щодо неповнолітнього спеціально уповноваженим дізнавачем, слідчим, слідчим суддею, судом; обов'язкова участь захисника, необхідність участі законного представника, представників служби у справах дітей та уповноваженого підрозділу Національної поліції; можливість розгляду кримінальних проваджень щодо неповнолітніх у закритому судовому засіданні тощо. Водночас окремих положень стосовно відновного правосуддя щодо неповнолітніх КПК України не закріпив.

Саме тому 2018 р. був розроблений проєкт закону «Про правосуддя, дружнє до дитини», назва якого «перегукується» з Керівними принципами Комітету міністрів Ради Європи щодо правосуддя, дружнього до дітей, від 17.11.2010 р.[31]. Останній акт «за своєю юридичною природою належить до так званого «м'якого права», тобто не нав'язує країнам-учасницям жорстких зразків, натомість пропонуючи модельні принципи, що утворюють підґрунтя юстиції, дружньої до дитини»[32]. Проєкт був переданий на розгляд Верховної Ради України 04.06.2021 р., а 05.09.2023 р. – знятий з розгляду, незважаючи

[29] Концепція розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх: схвалена Указом Президента України від 24.05.2011 р. № 597/2011. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/597/2011#Text (дата звернення: 16.12.2024).

[30] Кримінальний процесуальний кодекс України від 13.04.2012 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4651-17#Text (дата звернення: 16.12.2024).

[31] Керівні принципи Комітету міністрів Ради Європи щодо правосуддя, дружнього до дитини, від 17.11.2010 р. URL: https://rm.coe.int/16804c2188 (дата звернення: 16.12.2024).

[32] Крестовська Н. М. Конституційно-правовий статус дитини в Україні. Проблеми сучасної конституціоналістики. Вип. 4. Конституційне гуманітарне право. Київ : Юрінком Інтер, 2018. С. 322.

на те, що містив низку важливих положень, спрямованих на захист прав дітей у контакті із законом[33].

Незважаючи на відсутність законодавчої бази, практика відновного правосуддя почала формуватися ще з 2003 р., коли Громадська організація «Український Центр Порозуміння» та Дарницький районний суд Києва уклали угоду про співпрацю, завдяки якій було налагоджено механізм передачі справ до програми примирення, накопичено практику роботи з учасниками кримінальних ситуацій[34]. Упродовж 2004–2011 рр. «програми відновного правосуддя реалізовувалися на рівні громади, суду, закладів освіти у Білій Церкві (Київська обл.), Дрогобичі та Стрию (Львівська обл.), Вінниці, Жмеринці (Вінницька обл.), Івано-Франківську, Львові, Луганську, Одесі, Пирятині (Полтавська обл.), Сумах, Харкові, смт Красногвардійське (АР Крим). Щонайменше 364 медіації в кримінальних справах було проведено у восьми пілотних громадах»[35].

У 2019 р. в Україні був упроваджений пілотний проєкт «Програма відновлення для неповнолітніх, які є підозрюваними у вчиненні кримінального правопорушення» (далі – Програма)[36]. Спочатку Програма діяла у 6 областях (Донецькій, Одеській, Львівській, Луганській, Миколаївській та Харківській), а у квітні 2020 р. проєкт був поширений на всю територію України. Результати реалізації Програми станом на 05.10.2023 р. представлені у таблиці 1.

---

[33] Проект Закону про юстицію, дружню до дитини. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc41?pf3511=72137 (дата звернення: 16.12.2024).

[34] Коваль Р. Мої кроки в медіації. Збірка статей «5 років діалогу і 25 років медіації в Україні: від протистояння до порозуміння» [редактори-укладачі: А. Гусєв, К.Гусєва, Г. Похмєлкіна. За заг. ред. І. Терещенко]. Київ : ВАІТЕ, 2019. С. 31.

[35] Коваль Р., Пилипів Н. Стан впровадження відновного правосуддя в Україні. *Відновне правосуддя. Щоквартальний бюлетень*. 2012. № 1─4 (18). С. 51, 54.

[36] Про реалізацію пілотного проекту «Програма відновлення для неповнолітніх, які є підозрюваними у вчиненні злочину»: наказ Міністерства юстиції України та Генеральної прокуратури України від 21.01.2019 № 172/5/10 (втратив чинність). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/z0087-19 (дата звернення: 16.12.2024).

	2019	2020	2021	2022	2023	Загалом (2019–2023 рр.)
Поінформовано неповнолітніх про можливість реалізації Програми	307	321	276	147	190	1241
Отримано згоду сторін про участь у реалізації Програми	81	104	167	82	53	487
Передано заяв про участь у проєкті прокуратурою до регіонального центру з надання БВПД (РЦ)	81	103	168	81	53	486
Прийнято рішень РЦ про застосування Програми	81	101	168	81	53	484
Видано доручень медіатору	81	101	170	81	52	485
Прийнято рішень про відмову у застосуванні Програми	0	3	0	0	0	3
Проведено зустрічей, зокрема:						
зустріч з потерпілим	70	89	155	74	43	431
зустріч з підозрюваним	71	92	151	73	41	428
спільна зустріч зі сторонами	67	85	135	68	39	394
Завершено, зокрема:						
укладено угод про застосування Програми	64	78	128	64	35	369
неможливість чи відмови сторін від укладання угоди про застосування Програми	9	13	30	19	6	77
Надано результатів до прокуратури	68	94	158	75	39	434
Результат звіту:						
Програма пройшла успішно	52	69	131	64	31	347
Програма пройшла безрезультатно	9	14	22	10	3	58
Суд звільнив від відповідальності	33	76	95	48	18	270

Суд не звільнив від відповідальності	8	24	11	5	1	49
Очікується рішення суду	0	5	49	22	53	129

Таблиця 1. Результати реалізації пілотного проєкту «Програма відновлення для неповнолітніх, які є підозрюваними у вчиненні кримінального правопорушення» станом на 05 жовтня 2023 року
Джерело: Медіація у відновному правосудді за участю неповнолітніх. С. 89–90.

Аналіз наведених результатів, з одного боку, підтверджує, що Програма реально впроваджувалася, але, з іншого, – її ефективність доволі низька. Однією із причин є те, що Програма застосовувалася лише за таких обов'язкових умов: 1) у кримінальних провадженнях про кримінальні проступки та нетяжкі злочини, вчинені неповнолітніми уперше; 2) за наявності потерпілої особи (фізичної або юридичної); 3) при визнанні неповнолітнім факту вчинення ним кримінального правопорушення; 4) за наявності згоди неповнолітнього, який вчинив кримінальне правопорушення, і потерпілого на участь у Програмі.

Інша причина зумовлена російською збройною агресією проти нашої держави та введенням на всій території України воєнного стану, у зв'язку з чим до Кримінального кодексу України були внесені зміни щодо посилення відповідальності за мародерство та за вчинення кримінальних правопорушень, передбачених статтями 185, 186, 187, 189, 191 КК України. Традиційно ж найбільш часто неповнолітні вчиняють саме такі правопорушення. Посилення відповідальності за крадіжку, грабіж та інші посягання на власність виключило можливість застосування програми відновлення до значної кількості неповнолітніх, що підтверджують статистичні дані за 2022 і 2023 рр.

Проаналізувавши здобутий досвід, Міністерство юстиції України, Міністерство внутрішніх справ України, Офіс Генерального прокурора та система БПД визначили низку

ключових питань, які потребують змін, і врахували їх при формуванні нової «Програми відновного правосуддя за участю неповнолітніх, які є підозрюваними, обвинуваченими у вчиненні кримінального правопорушення»[37]. Програма безпосередньо спрямована на запровадження відновного підходу до реагування на кримінальне правопорушення неповнолітніх. Вона покликана забезпечити належні правові процедури кримінального провадження за участю неповнолітніх і має триєдину мету: відшкодування шкоди, завданої потерпілому; ресоціалізацію неповнолітнього, який вчинив кримінальне правопорушення; запобігання вчиненню ним кримінальних правопорушень повторно.

Уважаємо за доцільне акцентувати також на окремих новелах Програми відновного правосуддя, що підвищуватимуть її ефективність. Зокрема, брати участь у відновному правосудді може не лише неповнолітній підозрюваний, а й неповнолітній обвинувачений; неповнолітні, які підозрюються / обвинувачуються у вчиненні тяжких злочинів, передбачених статтями 185, 186 КК України, що найчастіше вчиняються неповнолітніми, так само зможуть брати участь у Програмі; ініціювати застосування відновного правосуддя може широке коло осіб: слідчий, дізнавач, прокурор, захисник неповнолітнього підозрюваного/обвинуваченого, законний представник потерпілого; участь неповнолітнього підозрюваного/обвинуваченого та потерпілого у Програмі не обмежується строками кримінального провадження. Крім того, передбачено проведення моніторингу Програми відновного правосуддя шляхом підготовки щорічних звітів про результати

[37] Про реалізацію пілотного проєкту «Програма відновного правосуддя за участю неповнолітніх, які є підозрюваними, обвинуваченими у вчиненні кримінального правопорушення»: наказ Міністерства юстиції України, Міністерства внутрішніх справ та Офісу Генерального прокурора від 22.07.2024 № 2176/5/501/176. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1116-24#Text (дата звернення: 16.12.2024).

її реалізації, що охоплюватиме узагальнення практики та пропозиції щодо подальшого вдосконалення.

На нашу думку, для формування ефективної вітчизняної моделі відновного правосуддя варто врахувати досвід тих держав, де відповідні системи функціонують більш тривалий час. Наприклад, в Польщі інститут медіації для неповнолітніх був запроваджений 2000 р. Законом про судочинство у справах неповнолітніх, як елемент моделі відновного правосуддя. Польські дослідники так само вважають, що відновне правосуддя, а водночас і медіація, є альтернативою традиційному репресивно-відплатному підходу[38]. Щоправда, в Польщі передати справу для проведення медіації може сімейний суд, він же враховує результати медіації при винесенні рішення у справі неповнолітнього.

В Україні наразі відсутні сімейні суди, хоча науковці доволі переконливо аргументують доцільність їх створення. Зокрема, П. І. Пархоменко пропонує розпочати «запровадження сімейних судів в Україні шляхом пілотування на основі окремих загальних судів спеціалізації по розгляду справ за участі дітей. Подальшим кроком може стати введення відповідної спеціалізації на загальнодержавному рівні, що потребує і вдосконалення діючого законодавства. Кінцевим етапом створення сімейних суддів повинно стати їх створення, як окремих ланок в системі судоустрою України. При цьому категорії справ, які можуть перебувати на їх розгляді, не потрібно обмежувати лише кримінальними провадженнями, а й віднести до їх компетенції питання опіки, усиновлення, позбавлення батьківських прав тощо»[39]. Певні кроки до реалізації таких пропозицій вже зроблені. Робоча група «Захист

---

[38] Staniaszek M. (Nie)wykorzystywanie mediacji w sprawach nieletnich. *Resocializacia Polska*. 2018. № 5. S. 153.

[39] Пархоменко П. І. Пошук шляхів створення сімейного суду в Україні. *Право і суспільство*. 2022. № 5. С. 181.

прав дітей та повернення дітей, які тимчасово переміщені за кордон» Національної ради з відновлення України від наслідків війни[40] розробила проєкт створення сімейних (дитячих) судів, які будуть спеціалізуватися на розгляді сімейних та інших справ, що стосуються дитини. Впровадження розгляду таких справ єдино сімейними судами планується здійснити до грудня 2032 р. Отже, заздалегідь необхідно ухвалити необхідні нормативно-правові акти, сформувати такі суди і передати до їх компетенції відновне правосуддя.

Висновки

Розвиток кримінально-правової політики Української держави щодо неповнолітніх, що відбувається сьогодні, може бути визначений як перехід від репресивно-карального підходу до відновного правосуддя, що спрямоване передовсім на виховання правопорушника та усунення ним шкоди, заподіяної потерпілому. При цьому важливим завданням усіх осіб, залучених до процедури відновного правосуддя, є дотримання прав та свобод неповнолітнього. Баланс між усуненням завданої шкоди та відповідальністю, пошук порозуміння та соціальної підтримки, формування бажання повернення до нормального життя – все це може бути реалізовано завдяки ефективним процедурам відновного правосуддя. Утвердження відновного підходу у кримінально-правовій політиці щодо неповнолітніх буде показником виконання Україною своїх зобов'язань у сфері забезпечення найкращих інтересів дитини відповідно до Конвенції ООН про права дитини та інших міжнародних актів.

[40] Питання Національної ради з відновлення України від наслідків війни: указ Президента України від 21.04.2022 № 266/2022 https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266/2022#Text (дата звернення: 16.12.2024).

Література

Basic Principles on the use of Restorative Justice Programmes in Criminal Matters. URL: https://www.unodc.org/pdf/criminal_justice/Basic_Principles_on_the_use_of_Restorative_Justice_Programs_in_Criminal_Matters.pdf (дата звернення: 16.12.2024).

Staniaszek M. (Nie)wykorzystywanie mediacji w sprawach nieletnich. *Resocializacia Polska*. 2018. № 5. S. 151–162.

United Nations Guidelines for the Prevention of Juvenile Delinquency (The Riyadh Guidelines) Adopted by General Assembly resolution 45/112 of 14 December 1990. URL: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/united-nations-guidelines-prevention-juvenile-delinquency-riyadh (дата звернення: 16.12.2024).

United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice («The Beijing Rules»). Adopted by General Assembly resolution 40/33 of 29 November 1985. URL: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/beijingrules.pdf (дата звернення: 16.12.2024).

Борисюк І. Е. Правовий механізм взаємодії громадянського суспільства та Української держави у сфері захисту прав дитини : дис. … доктора філософії : 081 – Право. Одеса, 2021. 250 с.

Василевич В. В., Михайлова І. М. Кримінологічне обґрунтування запровадження відновного правосуддя та пробації в Україні. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2014. № 3. С. 41–53.

Веселов М. Ю. Адміністративно-правові засади функціонування ювенальної юстиції у системі забезпечення прав дітей в Україні : дис. … докт. юрид. наук : 12.00.07. Київ, 2020. 381 с.

Гончар Т. О. Неповнолітній як суб'єкт відповідальності за кримінальним правом України : автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08. Одеса, 2005. 22 с.

Дмитришина Т. Ювенальна юстиція: міжнародний досвід та перспективи його впровадження в Україні. *Підприємництво, господарство і право*. 2021. № 1. С. 210–219. DOI https://doi.org/10.32849/2663-5313/2021.1.37.

Керівні принципи Комітету міністрів Ради Європи щодо правосуддя, дружнього до дитини, від 17.11.2010 р. URL: https://rm.coe.int/16804c2188 (дата звернення: 16.12.2024).

Коваль Р. Мої кроки в медіації. Збірка статей «5 років діалогу і 25 років медіації в Україні: від протистояння до порозуміння»; редактори-укладачі: А. Гусєв, К. Гусєва, Г. Похмєлкіна. За заг. ред. І. Терещенко. Київ : ВАІТЕ, 2019. С. 27–35.

Коваль Р., Пилипів Н. Стан впровадження відновного правосуддя в Україні. *Відновне правосуддя. Щоквартальний бюлетень*. 2012. № 1–4(18). С. 44–57.

Колпаков В. К., Курінний Є. В., Шарая А. А. Конституційні основи охорони дитинства. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*. 2024. № 3. С. 123–133. DOI https://doi.org/10.32782/2408-9257-2024-3-20.

Концепція розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх: схвалена Указом Президента України від 24.05.2011 р. № 597/2011. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/597/2011#Text (дата звернення: 16.12.2024).

Крестовська Н. М. Конституційно-правовий статус дитини в Україні. Проблеми сучасної конституціоналістики. Вип. 4. Конституційне гуманітарне право. Київ : Юрінком Інтер, 2018. С. 308–323.

Крестовська Н. М. Ювенальне право України: історико-теоретичне дослідження: монографія. Одеса : Фенікс, 2008. 332 с.

Кримінальний кодекс України від 05.04.2001 № 2341-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text (дата звернення: 16.12.2024).

Кримінальний процесуальний кодекс України від 13.04.2012 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4651-17#Text (дата звернення: 16.12.2024).

Медіація у відновному правосудді за участю неповнолітніх. Навчальний посібник. Рада Європи, 2024. 141 с.

Назимко Є. С. Теоретико-прикладні засади становлення та розвитку інституту покарання неповнолітніх у кримінальному праві України : автореф. дис. … докт. юрид. наук : 12.00.08. Харків, 2016. 39 с.

Опольська Н. М. Права дитини в Україні : монографія, 2-ге вид., перероб. та допов. Вінниця : ВНАУ, 2019. 289 с.

Ортинська Н. В. Правовий статус неповнолітніх: теоретико-правове дослідження : дис. … докт. юрид. наук : 12.00.01. Львів, 2017. 524 с.

Пархоменко П. І. Пошук шляхів створення сімейного суду в Україні. *Право і суспільство.* 2022. № 5. С. 176–182. DOI https://doi.org/10.32842/2078-3736/2022.5.26.

Питання Національної ради з відновлення України від наслідків війни: указ Президента України від 21.04.2022 № 266/2022. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266/2022#Text (дата звернення: 16.12.2024).

Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. № 2402-III. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text (дата звернення: 16.12.2024).

Про практику розгляду судами справ про застосування примусових заходів виховного характеру: постанова Пленуму Верховного Суду України від 15.05.2006 № 2. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v0002700-06#Text (дата звернення: 16.12.2024).

Про реалізацію пілотного проекту «Програма відновлення для неповнолітніх, які є підозрюваними у вчиненні злочину»: наказ Міністерства юстиції України та Генеральної прокуратури України від 21.01.2019 № 172/5/10 (втратив чинність). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/z0087-19 (дата звернення: 16.12.2024).

Про реалізацію пілотного проєкту «Програма відновного правосуддя за участю неповнолітніх, які є підозрюваними, обвинуваченими у вчиненні кримінального правопорушення»: наказ Міністерства юстиції України, Міністерства внутрішніх справ та Офісу Генерального прокурора від 22.07.2024 № 2176/5/501/176. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1116-24#Text (дата звернення: 16.12.2024).

Проект Закону про юстицію, дружню до дитини. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=72137 (дата звернення: 16.12.2024).

Скибіцький Б. А., Олашин М. М., Голинська М. І. Окремі аспекти застосування кримінальних покарань щодо неповнолітніх. *Вісник Львівського торговельно-економічного університету. Юридичні науки.* 2022. № 12. С. 43–49. DOI: https://doi.org/110.36477/2616-7611-2022-12-07

Таран Н. Г. Суб'єкт злочину у кримінальному праві України: теоретичні та прикладні аспекти : дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08. Київ, 2019. 226 с.

Ткач А. О., Ющик О. І. Сучасні проблеми реформування кримінальної юстиції щодо неповнолітніх Теоретичні питання юриспруденції і проблеми правозастосування: виклики XXI

століття. Харків : Науково-дослідний інститут публічної політики і соціальних наук, 2019. С. 191–194.

Яцун О. С. Особливості кримінального покарання неповнолітніх: автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.08. Львів, 2009. 22 с.

Oleksandra Prots

THE RESTORATIVE APPROACH IN JUVENILE JUSTICE POLICY

Abstract. The author examines the criminal law policy of the Ukrainian state in relation to juvenile offenders as an element of the state policy in the field of child protection. The Convention on the Rights of the Child recognizes the principle of the best interests of the child as a fundamental international legal standard for all relations between a child and public authorities. This applies in particular to the relations of a minor who has committed a criminal offense with investigative or pre-trial investigation bodies and the court.

According to Ukrainian law, a person who has reached the age of 16 at the time of committing a criminal offense is a subject of a criminal offense, but for certain types of criminal offenses, liability arises from the age of 14. Despite the fact that the criminal law provides for specific criminal liability and punishment of minors, this institution is based on a punitive approach. Therefore, the revision and improvement of the criminal law policy on minors is an urgent task for the Ukrainian state at the present stage. In many European countries, this policy is restorative in nature and is aimed not at punishing a child in conflict with the law, but at re-educating him or her and providing further social support.

In Ukraine, restorative justice for juveniles is still in its infancy. The implementation of restorative justice programs began in 2003

on the initiative of civil society organizations, and then continued as part of a pilot project approved by a joint order of the Ministry of Justice of Ukraine and the Prosecutor General's Office of Ukraine (2019-2024). The experience gained over the past twenty years has allowed the decision to approve the Restorative Justice Program (2024), the main element of which is mediation between the victim, the offender and other stakeholders. The results of mediation are taken into account by the prosecutor, investigator and court when making a decision in criminal proceedings against a minor.

Keywords: restorative justice, criminal proceedings, state criminal policy, mediation, juvenile, prevention of juvenile delinquency.

PODEJŚCIE NAPRAWCZE W POLITYCE PRAWA KARNEGO WOBEC NIELETNICH

Streszczenie. Autor analizuje politykę karną państwa wobec nieletnich przestępców jako element polityki państwa w dziedzinie ochrony dzieci. Konwencja o prawach dziecka uznaje zasadę dobra dziecka za podstawowy międzynarodowy standard prawny we wszystkich relacjach między dzieckiem a władzami publicznymi. W szczególności dotyczy to relacji małoletniego, który popełnił przestępstwo, z organami śledczymi lub prowadzącymi postępowanie przygotowawcze oraz sądem.

Zgodnie z prawem ukraińskim osoba, która osiągnęła wiek 16 lat w momencie popełnienia przestępstwa, jest podmiotem przestępstwa, ale w przypadku niektórych rodzajów przestępstw odpowiedzialność karna powstaje w wieku 14 lat. Pomimo faktu, że prawo karne przewiduje szczególną odpowiedzialność karną i karanie nieletnich, instytucja ta opiera się na podejściu represyjnym. Dlatego przegląd i poprawa polityki karnej wobec nieletnich jest pilnym zadaniem dla państwa ukraińskiego na obecnym etapie. W wielu krajach europejskich taka polityka ma

charakter naprawczy i nie ma na celu karania dzieci w konflikcie z prawem, ale ich reedukację i zapewnienie im dalszego wsparcia społecznego.

W Ukrainie sprawiedliwość naprawcza dla nieletnich jest wciąż w powijakach. Wdrażanie programów sprawiedliwości naprawczej rozpoczęło się w 2003 r. z inicjatywy organizacji pozarządowych, a następnie było kontynuowane w ramach projektu pilotażowego zatwierdzonego wspólnym zarządzeniem Ministerstwa Sprawiedliwości Ukrainy i Prokuratury Generalnej Ukrainy (2019–2024). Doświadczenie zdobyte w ciągu ostatnich dwudziestu lat pozwoliło na podjęcie decyzji o zatwierdzeniu Programu Sprawiedliwości Naprawczej (2024), którego głównym elementem jest mediacja między ofiarą, sprawcą i innymi zainteresowanymi stronami. Wyniki mediacji są brane pod uwagę przez prokuratora, śledczego i sąd przy podejmowaniu decyzji w postępowaniu karnym przeciwko nieletniemu.

Słowa kluczowe: sprawiedliwość naprawcza, postępowanie karne, polityka karna państwa, mediacja, nieletni, zapobieganie przestępczości nieletnich.

Олександр Ткаченко
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0674-0144
e-mail: tkacenkoaleksandr1928@gmail.com
Олександр Голубєв
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7804-823X
e-mail: alexgolubev108@gmail.com

ДИТИНСТВО В КОНТЕКСТІ АНТРОПОЛОГІЧНИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Анотація

У дослідженні наголошено, що дитинство – це не просто віковий етап розвитку людини, але духовний та особливий, системно виражений соціокультурний феномен. Він безпосередньо пов'язаний з простором, в якому дитинство реалізує себе як своєрідний і фундаментальний соціальний інститут, що зберігає та розвиває людський рід. Метою розділу є спроба осмислити сучасний стан дитинства, безпосередньо пов'язаний з цивілізаційними, культурними особливостями глобального, високотехнологічного світу, якийвідкриває не тільки нові можливості, але й породжує антропологічні ризики і навіть катастрофи.

***Ключові слова**:* антропологічні виклики, глобалізація, дитина, дитинство, інформаційно-комунікативні технології, сім'я.

Вступ

В останні десятиліття з'являється велика кількість досліджень, які присвячені діагностиці теперішнього часу. Вчені намагаються відповісти на питання, що відбувається у всьому світі та в окремих країнах. І, зокрема, актуальною залишається проблема становища людини. У 2024 р.ми також

презентували монографію «Традиція і антропологічні виклики новітніх технологій»[1], в якій показано, що тенденції сучасної цивілізації засвідчують надзвичайно крихку рівновагу, яка відмежовує людину від подальших процесів її трансформацій.

Не винятком є проблеми, пов'язані з феноменом дитинства. XXI ст., із його бурхливим розвитком новітніх технологій, «глобалізацією економічних відносин і загостренням перманентних і появою нових військових конфліктів по усьому світові, знову відтісняє буття Дитини на другий план, порівняно із активно насаджуваними у суспільстві цінностями споживання. Звідси актуалізація таких проблем, як посилення світової стратифікації і соціальної нерівності дітей, глобалізація ризиків дитинства і його рефлективності, макдональдизація дитинства, поширення суїцидальної та залежної поведінки, булінгу, віртуалізація дитинства»[2].

У науковій літературі сьогодні можна зустріти таку тематику: «базові характеристики дитинства та їх трансформація в сучасному світі», «виправдання дитинства як культурний феномен: філософський аналіз», «діти, влада і боротьба з сексуальним насильством», «дитинство в ситуації постмодерну», «дитинство у світі, що змінюється», «глобальна дитина», «нове дитинство», «статус дитинства в сучасній дослідницькій парадигмі», «урбаністичне дитинство», «цифрове покоління» та ін. Також, можна пригадати наукові доробки як українських, так і зарубіжних дослідників. Це книги К. Керделлана, Г. Грезийона «Діти процесора: як Інтернет і відеоігри формують завтрашніх дорослих», Н. Постмана «Зникнення дитинства», П. Фасса «Діти нового світу: суспільство, культура та глобалізація», докторська дисертація

---

[1] Ткаченко О.А. Традиція і антропологічні виклики новітніх технологій : монографія. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. 396 с.

[2] Марченко О. «Філософське дослідження феномена дитинства: проблеми та перспективи. Humanities Studies. 2024. Випуск 20 (97). С. 72.

І. Загарницької «Дитинство як соціальний феномен: філософська концептуалізація»; статті С. Болтівця «Культурно-психологічний контекст індивідуальної стійкості дітей та молоді в глобальному світі», Г. Лялюк «Кіберсоціалізація як чинник «прихованого сирітства», У. Кохана «Філософія і дитинство», Д. Кука «Минуле, теперішнє та майбутнє досліджень дитинства: Розмова з колишніми редакторами журналу «Дитинство», Б. Лангера «Споживацька аномія: діти та глобальна комерційна культура», В. Лімонченко «Дитинство як стан свідомості», О. Марченко «Філософське дослідження феномена дитинства: проблеми та перспективи», Дж. Пелфрі, У. Гассера «Народжені цифровими: Як діти ростуть у цифрову епоху», С. Ханнан «Чому дитинство погане для дітей» та ін.

Проблеми дитинства в центрі уваги таких, наприклад, англомовних Інтернет-ресурсів: UNICEF: United Nations Children's Fund; Annotated List of Web-Links on Children and Youth SocioSite, University of Amsterdam; Children Now; Children's Defense Fund; Children's Rights Council (CRC); UK Council for Child Internet Safety (UKCCIS); The Child Welfare League of America; Government Databases in Education, Children, & Families; Children's Issues. Minnesota Legislative Reference Library; North Carolina Child Advocacy Institute; The Urban Institute. Research area – Children; Family Research Laboratory. University of New Hampshire та ін.

Від 1990-х рр. об'єктом критичного вивчення стає Конвенція ООН про права дитини. Наприклад, деякі дослідники (К. Креган, Д. Катберт) слушно зазначають, що цей документ є особливою, західною, індивідуалістичною та світською моделлю дитинства. Спроби нав'язати ці цінності та стандарти країнам з іншими моральними, культурними та/або релігійними орієнтирами викликають сумніви щодо її легітимності, доречності й ефективності. Дитинство не можна

розуміти поза контекстом інших факторів, включаючи стать, клас, етнічну приналежність і культуру.

Погодимось з В. Лімонченко, яка вважає, що головна проблема і страждання дитинства коріниться в суперечності: з одного боку, «дитинство у всій своїй конкретній повноті є вічно неготове, незавершене зростання, якому належить здійснитися, і тому як чиста потенційність, всеможливість збігається зі свободою»[3]. З іншого, «за своєю наявною формою воно рабськи затиснуте як несамовитістю фізичних потягів, так і характером, вдачею, способом життя оточуючих людей»[4].

Не випадково свій виступ, виконавчий директор ЮНІСЕФ К. Рассел назвав «Діти живуть у світі, який стає все більше ворожим стосовно їхніх прав».[5] Мовиться про епоху, яка характеризується насамперед такими фундаментальними явищами, як глобалізація та інформаційна революція. «Їх вплив на всі сторони життя виявляється таким потужним і всеохоплюючим, що жоден з процесів, що відбувається, не може бути раціонально пізнаним без їх адекватної рефлексії у контексті означених процесів»[6]. Б. Вудхаус навіть пропонує поняття «екологія дитинства», яке відображає культурну макросистему – «середовище», в якому ростуть наші діти. «Культурна макросистема – це модель історії, влади та ідей ширшого суспільства, в якому живе дитина. Це включає упередження, політику, різні ідеології, релігію, моральні цінності і навіть саме поняття дитинства. Концепція макросистеми дозволяє тим, хто вивчає дітей, не тільки

---

[3] Лімонченко В.В. Дитинство як стан свідомості. Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія» / ред. кол. Н. Скотна (головний редактор) та ін. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 43. С. 78.

[4] Там само.

[5] Children live in a world that is increasingly hostile to their rights. Statement by UNICEF Executive Director Catherine Russell. URL: ttps://www.unicef.org/press-releases/children-live-world-increasingly-hostile-their-rights

[6] Андрущенко В., Хамітов Н. Філософська освіта і наука як каталізатор цивілізаційного проекту України. Вища освіта України. 2017. № 2. С. 6.

розмістити дітей у контексті інтимних систем і формальних структур, які на них впливають, але й дослідити поширені впливи навколишніх політичних, релігійних та економічних систем у житті дітей»[7].

Метою нашого дослідженні є спроба осмислити сучасний стан дитинства, безпосередньо пов'язаний з цивілізаційними, культурними особливостями глобального, високотехнологічного світу, який пропонує не тільки нові можливості, але й породжує антропологічні ризики і навіть катастрофи. Зокрема, як зазначає Г. Загарницька, XXI ст. є унікальним за своїми характеристиками середовищем існування дитинства. що зумовлюється низкою притаманних йому особливостей:

– виникненням на тлі активізації уваги до дитини та захисту її прав загрози нівеляції гуманістичного значення і смислотворчої ваги дитинства як самодостатньої філософсько-світоглядної цінності сучасної цивілізації, спроможної суттєво впливати на поступ людства;

– розмиванням меж дитинства – як внаслідок раннього включення дітей у суперечливі процеси дорослого світу, що змінюють їхні самосвідомість і світорозуміння; так і в результаті їх перетворення на своєрідну копію дорослого і за поведінкою, і за зовнішніми ознаками;

– окресленням нових цивілізаційних викликів до дитинства, найгострішими з яких є наслідки інформаційної революції, становлення суспільства знань, пожвавлення міграційних процесів тощо, оскільки спричинені ними зміни перемістили дитинство у простір, сповнений політичною, економічною, соціальною, духовною кризами,

[7] Woodhouse B. A world fit or children is a world fit for everyone. Houston Law Review, 2009. URL: https://houstonlawreview.org/article/4314-a-world-fit-for-children-is-a-world-for-everyone-ecogenerism-feminism-and-vulnerability

міжнаціональними конфліктами та іншими суперечностями входження людства у глобалізований світ[8].

«Отже, запитання про те, що є людина, де межа людського та нелюдського, як зберегти особистість – це на сьогодні найважливіші запитання, які пов'язані з тим, що ми називаємо «антропологічними викликами», інші «антропологічною кризою», або «антропологічною катастрофою»«[9]. Образно кажучи, сучасність викликає людину в різноманітних її сутностях: тілесних, душевних, духовних, а ширше сам проєкт «Людина» на «поєдинок». «І вона, в силу своєї відкритості, не може не прийняти ці виклики. Як і в будь-якому протистоянні, по-різному: втрачаючи частково чи повністю себе, або навпаки: стверджуючи особистісні сутності»[10].

1. Феномен дитинства

Важливо зазначити, що розвиток наук про дитинство набуває міждисциплінарного характеру. Ми є свідками філософського, антропологічного, соціокультурного, психолого-педагогічного, соціологічного, правового векторів дослідження світу дітей. Філософське осмислення феномена дитинства охоплює широке коло проблем, розв'язання яких пов'язане з релігійними, онтологічними, екзистенціальними, аксіологічними, культурно-історичними та соціальними контекстами його дослідження,питанням про можливості та межі пізнання дитячого досвіду.

На наш погляд, сьогодні не існує універсальної методологічної парадигми для вивчення дитинства. Хоча деякі дослідники (наприклад, І. Кон), здійснивши аналіз наявних соціологічних парадигм вивчення дитинства, виокремлюють

[8] Загарницька І. І. Дитинство як соціальний феномен: філософська концептуалізація. Дисертація д-ра філос. наук: 09.00.03, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 360 с.
[9]Ткаченко О.А. Традиція і антропологічні виклики новітніх технологій : монографія. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. С. 8.
[10]Ткаченко О.А. Традиція і антропологічні виклики новітніх технологій : монографія. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. С. 8.

декілька їх основних груп. По-перше, дитинство розглядається як особливе «плем'я» (tribal group) зі своєю особливою культурою, мовою, ігровими традиціями та ін. Слово «плем'я» наголошує, що дитяча культура може бути неписемною і містить у собі багато архаїчних елементів, незрозумілих для дорослих. По-друге, діти постають як соціальна меншина, подібно до гендерних, расових, соціально-економічних, етнічних меншин. Ця парадигма акцентує увагу на проблемах соціальної нерівності, ставлення до влади, дискримінації. По-третє, соціальний простір дитинства визнається компонентом усіх соціальних структур: де, як і в якому саме статусі діти беруть участь в суспільному житті, як це впливає на їхнє становлення та ін. По-четверте, існують парадигми, головним змістом яких є вивчення дискурсів, які породжують та змінюють ідею дитини й дитинства: які саме властивості дітей при цьому виокремлюються або, навпаки, замовчуються і як це, зі свого боку, впливає на психологію дітей та їхні взаємовідносини з дорослими.

У буденній свідомості та словниково-енциклопедичних джерелах поширеним є розуміння дитинства як вікового періоду. Наприклад, в одному із психологічних словників зазначається: «Дитинство – термін, що позначає початок періоду онтогенезу – від народження до підліткового віку. Згідно з прийнятою періодизацією, дитинство охоплює: 1) немовля – від народження до одного року; 2) дитинство раннє – один-три роки; 3) вік дошкільний – від одного року до шести-семи років; 4) вік шкільний молодший – від шести-семи до десяти-одинадцяти років»[11]. А в «Конвенції про права дитини» наголошено на тому, що згідно з її цілями, «дитиною є кожна людська істота до досягнення 18-річного віку, якщо за законом,

[11] Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. С. 95.

застосовуваним до даної особи, вона не досягає повноліття раніше»[12].

Певною мірою в подальшій реалізації головної мети дослідження ми будемо орієнтуватись на такий погляд. Але потрібно усвідомлювати, що сьогодні названа періодизація піддається сумніву. Наприклад, можна говорити про виникнення соціальних практик, які пов'язані з визнанням дитини з моменту зачаття. Звичними стали програми для дітей у період внутрішньоутробного розвитку або школи для батьків, в яких навчають спілкуватись з дитиною, яка ще не народилась. А верхню межу дитинства визначити взагалі складно. В сучасному суспільстві існують не тільки вікові ініціації, але і ті «тести на зрілість», які можна було побачити ще в минулому столітті (закінчення освіти, створення сім'ї, фінансова незалежність та ін.).

Також «домінантним підходом до вивчення дитинства залишається підхід педагогічно-дидактичний, що стосується взаємодії дорослого з дитиною, освітньої практики, політики та заходів щодо організації соціальних установ»[13]. Аналіз джерельної бази показав, що в багатьох дослідженнях акцентується увага на проблеміполіпшення стану дитинства і вироблення умов для здорового дитинства. Актуальним і сьогодні залишається емпіричний підхід, тобто практична спрямованість громадських та державних організацій на допомогу дітям у сучасному суспільстві. І значна кількість публікацій – це повідомлення щодо вивчення і організації державних і неформальних установ із захисту дитини у різних регіонах світу.

---

[12] Конвенція про права дитини. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/48421/file/Convention_childrens_rights.pdf.pdf

[13] Лімонченко В.В. Дитинство як стан свідомості. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»* / ред. кол. Н. Скотна (головний редактор) та ін. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Випуск 43. С. 75.

Але для розкриття теми важливими є не стільки вікові, фізіологічні параметри дитинства, скільки його змістова, функціональна сутність. З позицій сучасного соціально-філософського знання, дитинство – це не просто віковий етап розвитку людини, але особливий, системно виражений соціокультурний феномен. Він безпосередньо пов'язаний з простором, в якому дитинство реалізує себе як своєрідний і фундаментальний соціальний інститут, що зберігає та розвиває людський рід. Сьогодні, як було зазначено вище, ми є свідками трансформації культурно-історичного та соціального статусу дитинства, що характеризується зростанням кризи щодо до світу як дорослих, так і дитинства. Кризи, яку не помічати і на яку не реагувати просто неможливо.

Світ дитинства – це не тільки певний період у житті людини, а насамперед, складний культурно-історичний феномен, що зумовлює необхідність вивчення дитинства як самобутньої цілісності. В. Лімонченко пропонує розглядати дитинство не тільки як вікову категорію, але і як стан свідомості, як специфічно людську рису, пов'язану з особливим характером людського буття. Йдеться про «осмислення людського буття на засадах субстанційно-визначального принципу, яким приймається дитинство як місце первинного народження людського Я, місце зустрічі передсвідомого минулого і майбутнього, що стає архетипом людського життя»[14]. Згідно з українськоою дослідницею, дитинство постає ідеальним прототипом людського життя. Саме такі підстави визначають філософський дискурс студіювання дитинства.

Дієвими для нашого дослідження залишаються концепції періодизації психічного розвитку особистості дитини, які ґрунтуються на ідеях Л. Виготського. Він розглядав процес

[14] Лімонченко В.В. Дитинство як стан свідомості. *Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія «Філософія» / ред. кол. Н. Скотна (головний редактор) та ін. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 43. С. 73.

формування особистості як безперервну зміну різних форм діяльності.

Необхідно зазначити, що серед різних культурно-світоглядних парадигм ставлення суспільства до дитинства (язичницької, секулярної, постсекулярної), для нашого духовного досвіду головною є християнська. У християнській культурі дитина сприймається як дар Божий, як його чистий образ, необтяжений гріхами дорослих, як телеологічно спрямована до Царства Божого сутність. У християнстві дитинство – вища онтологічна правда людини перед Богом. Не випадково деякі дослідники наголошують, що саме діти є особливим станом духу, однією з фундаментальних моральних першооснов. Так, Ш. Амонашвілі, усвідомлюючи духовний аспект гуманного педагогічного мислення, зміст духовного виміру, акцентує нашу увагу на трьох постулатах віри вчителя у дитину:

– «Дитина – це Явище, «веління духу» в нашому земному житті;

– Дитина несе в собі своє життєве завдання, життєву Місію, якій вона повинна служити;

– Дитина несе в собі первозданну енергію духу – необмежену можливість духовного вдосконалення»[15].

І з цього він робить висновок, що «Дитина є єдністю духовних і природних сутностей, які онтологічно присутні в ній, суть союзу Неба і Землі, Душі і Тіла, неповторна частинка Цілого, унікум серед унікумів»[16]. Дитинство – це відкритість до всього, тобто до буття, це безконечний світ (той самий первозданний), це можливість побачити все вперше – унікально та неповторно (В. Петрушенко).

---

[15] Амонашвілі Ш. О. Зміст і сутність гуманної педагогіки. Філософія освіти : хрестоматія. / укладач О.А. Ткаченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2021.С. 21–22.
[16] Там само. С. 22.

Отже, дитина є особливою формою духовного буття людини в суспільстві. Причому вразливою та відкритою як до позитивних так і до негативних можливостей. Тому одне із завдань філософського дослідження дитинства «пов'язане із рефлексивним осмисленням означеного феномену у нерозривному зв'язку із якісними сторонами буття: простором і часом, рухом і формою, можливим і реальним, необхідністю і випадковістю, одиничним і загальним»[17].

2. Дитинство в глобальному світі

Під глобалізацією прийнято розуміти широкий спектр змін, які пов'язані зміграційними процесами, економічною інтеграцією та новими моделями торгівлі, поширенням демократичного способу правління, уніфікацією цінностей, зростанням добробуту і одночасно нерівності в доступі до нього та ін.

Як наслідок, на думку дослідників, глобалізація дитинства виявляється у: поглибленні світової стратифікації та соціальної нерівності дитинства; глобалізації ризиків дитинства і зростання його рефлективності[18]; збільшенні ролі споживацьких цінностей в дитинстві; мобільності дітей; інформатизації дитинства; розповсюдженні ідеї прав дитини, зокрема, права на участь у розв'язанні питань стосовно їх життєвих інтересів; макдональдизації дитинства. «Звідси особливий інтерес дослідників дитинства до прикордонних територій, де діти в реальному житті взаємодіють із глобальним дитинством, будь то в дитячому садку навколо питань становлення глобального громадянина чи на вулицях нових комерційних мегаполісів, де сама наявність дітей стає

[17] Марченко О. «Філософське дослідження феномена дитинства: проблеми та перспективи. Humanities Studies. 2024. Випуск 20 (97). С. 74.

[18] Рефлексивність ризиків дитинства передбачає розуміння того, що вибір на користь виробництва певного блага для дітей супроводжується для них зростанням небезпек.

проблематичною або взагалі там, де політика щодо дитинства перетворюється на нові способи управління дітьми»[19].

В останні десятиліття дослідники акцентують увагу на тенденції макдональдизації дитинства. Під останньою розуміємо процеси в просторі дитинства, які схожі на принципи роботи закладів швидкого харчування: калькулятивність, передбачуваність і контроль, які, з одного боку, пропонують механізм, що гарантує швидкий шлях до бажаної мети, але з іншого – спричиняють несподівані наслідки в просторі дитинства. Макдональдизація дитинства пов'язана з посиленням процесів його світової стратифікації. Сьогодні, як ніколи раніше, збільшується розшарування, яке безпосередньо зачіпає інтереси дітей. Із світовою стратифікацією дитинства та процесами його макдональдизації як проявами глобалізації пов'язані тенденції світових ризиків дитинства як системного виробництва небезпек, які не залишають осторонь жодну дитину. Ризики уніфікують дитинство, уможливлюючи реально або потенційно небезпечне середовище дорослішання.

Актуальною постає проблема дитинства і культури споживання. Сьогодні діти перетворюються на реальних споживачів: одночасно активних суб'єктів і жертв маніпуляції споживчої культури. У результаті комерціалізації дитячої культури, у дітей з'являється нова соціальна роль – споживача. Щороку діти самостійно витрачають на різні покупки – від одягу і взуття до музики та електронних приладів –близько 40 млрд доларів. А загальна вартість щорічних покупок дорослих, на здійснення яких впливають діти до 12 років, становить близько 700 млрд доларів. Це ВВП 115 найбідніших країн світу!

[19] Nieuwenhuys O. Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? Editorial. Childhood 17(3). 2010. C. 295.

У звіті «Комерціалізація дитинства»[20] наголошується, що армія експертів з маркетингу та гуру брендингу щороку витрачають мільярди на те, щоб придумувати все більш хитромудрі способи проникати у світ дитинства, використовуючи емоційну вразливість дітей заради прибутку. Це призводить до переоцінки цінностей, збільшення рівня стресу, депресії та низької самооцінки, до проблем зі здоров'ям. Наприклад, зазначається у звіті, дівчаткам продають мереживну білизну ще до того, як вони досягнуть підліткового віку, а іграшки на кшталт Bratz Secret Date Collection, що містить келихи для шампанського й «аксесуари для побачень», продаються шестирічним дітям. Одяг, іграшки та музика, а також журнали і телебачення відображають і пропагують сексуалізацію дитинства. 70 % трирічних дітей впізнають символ McDonald's, але лише половина з них знають своє прізвище[21]. Дослідження показують, що комерційно створені іграшки спонукають дітей до малорухливого способу життя та навряд чи стимулюватимуть їхню уяву чи здібності, незважаючи на те, що багато з цих іграшок мають освітню або розвивальну цінність. Майкл Броуді, голова Комітету з телебачення/медіа Американської академії дитячої та підліткової психіатрії, стверджує, що хоча розповідь історій є сутністю гри, а іграшки – її каталізатором, сучасні іграшки з їх комерційними зв'язками насправді діють як «блокатори цих історій»[22].

У XX ст. в науковому лексиконі з'являється нове поняття «нормативна глобальна дитина», легітимність якої була задекларована Конвенцією ООН про права дітей. В останні

---

[20] The commercialisation of childhood. Compass. 2006. URL: https://www.compassonline.org.uk/wp-content/uploads/2013/05/thecommercialisationofchildhood.pdf

[21] The commercialisation of childhood. Compass. 2006. URL: https://www.compassonline.org.uk/wp-content/uploads/2013/05/thecommercialisationofchildhood.pdf

[22] The commercialisation of childhood. Compass. 2006. URL: https://www.compassonline.org.uk/wp-content/uploads/2013/05/thecommercialisationofchildhood.pdf

десятиліття в міграціології навіть з'явилася самостійна галузь досліджень, зосереджених на вивченні неповнолітніх, які мігрують без супроводу дорослих. Без сумніву, розширення життєвого простору дитини за рахунок можливості подорожувати і пізнавати світ, нести відповідальність за свою долю можна було б вважати позитивним явищем, якщо не враховувати зворотну сторону цього процесу.

Наявність цієї категорії дітей зумовлена передовсім тим, що неповнолітні складають найбільшу демографічну групу (як і жінки) серед тих, кого силоміць переміщують, наприклад, у результаті військових конфліктів[23]. Друга причина – комодифікація дітей на глобальному ринку різних інтересів, включаючи організовану злочинність, туризм, військову індустрію та ін. Аналітики стверджують, що відсутність зв'язку між ідеалом прав людини та реальним досвідом дітей-мігрантів має для всього світу трагічні наслідки[24], одним із яких є «зникнення дитинства» як соціально-культурного феномена епохи глобалізації. Цей виклик спонукає до більш активної проблематизації феномена «глобальних дітей», його ґрунтовного дослідження та розв'язання.

Глобалізація деформує традиційні національні практики. Наприклад, міграція провокує культурну та лінгвістичну різноманітність, яка безпосередньо впливає на систему освіти та виховну практику. Якщо раніше дитинство, як правило, проходило в монокультурному середовищі, то сьогодні розмаїтість зустрічає дитину буквально одразу після

[23] У доповіді Стокгольмського міжнародного інституту миру (SIPRI) за 2022 р. зазначається, що кількість державних збройних конфліктів майже подвоїлася у період з 2010 р. по 2022 р. з 31 до 56, внаслідок чого кількість насильно переміщених осіб у світі за той же період збільшилась більш, ніж удвічі: з 41 млн. до 102 млн. В основному через російську агресію проти України це число збільшилося приблизно до 117 млн. у 2023 році.

[24] Bhabha J. Child Migration and Human Rights of the Child in a Global Age. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014. 374 p.

народження. Зокрема, з цією мультикультурністю пов'язане явище так званої мозаїчної або гібридної ідентичності.

3. Дитинство в контексті антропологічних викликів новітніх технологій

3.1. Застосування допоміжних репродуктивних технологій

Як не парадоксально, але розвиток новітніх технологій створив ситуацію, коли трансформація дитинства починається ще задовго до народження немовляти. Мовиться про застосування допоміжних репродуктивних технологій (у міжнародній практиці – Assisted Reproductive Technology), які займають вагоме місце в репродуктивній політиці трансгуманізму. В «Порядку застосування допоміжних репродуктивних технологій в Україні» ми зустрічаємо таке визначення: «допоміжні репродуктивні технології (далі – ДРТ) – методики лікування безпліддя, за яких маніпуляції з репродуктивними клітинами, окремі або всі етапи підготовки репродуктивних клітин, процеси запліднення і розвитку ембріонів до перенесення їх у матку пацієнтки здійснюються в умовах in vitro; in vitro – техніка виконання експерименту чи інших маніпуляцій у спеціальному лабораторному посуді або у контрольованому середовищі поза живим організмом»[25]. Ю. Мончак, звертає увагу на одну із сторін таких технологій, на яку майже не зважають. «Здебільшого посилаються на права батьків, які не можуть мати дітей природним шляхом. При цьому дуже мало уваги звертають на право дитини мати біологічну маму чи тата, а не бути створеною у пробірці»[26].

Також немає сьогодні однозначної відповіді на запитання про цінність ембріону, від якого залежить і загальне ставлення до репродуктивних технологій. Чи можна вважати ембріон

---

[25] Порядок застосування допоміжних репродуктивних технологій в Україні. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1697-13#Text

[26] Генетична модифікація може бути небезпечніша, ніж атомна зброя. 2018. URL: https://ciwf.in.ua/?p=1302

людиною з усіма її правами, і з якого моменту дитину можна вважати такою? І хоча в рішеннях різноманітних етичних комітетів присутня ідея про цінність людського життя до народження, одночасно поширеною стає позиція, яка передбачає зростання цінності та правової захищеності ембріона відповідно до того, як він набуває зовнішніх рис, характерних для людини.

На жаль, ставлення секуляризованої людини до зачатої дитини як до матеріалу ембріологічних досліджень стає нормою і, отже, зневажає життя «науковим» маніпулюванням.

Загалом можна ствердити, що ДРТ фактично підміняють природні процеси дітонародження новітніми технологіями і пов'язані з маніпуляціями стосовно майбутнього людського життя. Наприклад, створення «запасних» зигот та їх подальше знищення, на думку Є. Гнатик, є умовою процедури штучного запліднення. А негативні результати пренатальної діагностики – причина для штучного переривання життя. Фетальна терапія перетворює людські зародки на фармацевтичну «сировину»… Також розробка технології клонування людини може стати загрозою людській гідності, роблячи людський геном беззахисним перед стороннім втручанням.

Ми вважаємо, що «виявлення генетичних детермінант спричиняє екзистенціально-онтологічну десакралізацію людини, яка втрачає статус винятковості і в очах суспільної свідомості стає подібною до «біологічного комп'ютера». Можливості генетичного «прочитання» людини по-новому ставить питання про її свободу, діяльність, вибір. Уже сьогодні новітні технології, мета яких – забезпечити продовження людського роду, як не парадоксально, перебувають в напрямі його девальвації»[27].

---

[27] Ткаченко О.А. Традиція і антропологічні виклики новітніх технологій : монографія. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. С. 219.

3.2. Детермінація дитинства інформаційно-комунікативними технологіями

Сучасні проблеми взаємодії соціальних систем та суб'єктів безпосередньо пов'язані з розвитком засобів комунікації та зростанням ролі і значення інформації, яка набуває ознак глобалізму. Без сумніву, апотеозом розвитку інформаційно-комунікативних технологій та одночасно унікальним соціокультурним феноменом, який потребує філософського осмислення, стала глобальна комп'ютерна мережа Інтернет. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікативних технологій спричинив виникнення взаємопов'язаної з Інтернетом віртуальної реальності, яка стала невід'ємною частиною сьогодення. Потужний вплив цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій на суспільство і людину ствердив конституювання дигітальних суспільства і культури, що свого часу передбачав М. Маклюен. Результатом експансії дегітальної революції стало утвердження Homo digitalis – людини, яка «зручно облаштовується у симулякрах, відокремлюючись від реально існуючого світу»[28]. Погодимось з М. Култаєвою, що «поява концепту homo digitalis у сучасних антропологічних дослідженнях не конкурує з визначенням людини як homo sapiens, а конкретизує його та узгоджує закладені у ньому смисли з новими соціокультурними контекстами»[29].

Сучасна цивілізація «вручила» дитині екран як засіб для розваг і навчання. і вона із раннього віку набуває досвід безперервного знакового обміну та перекодувань. Головне занепокоєння сучасних дослідників викликає вплив дигітальних технологій на людину: погіршується пам'ять, мова;

---

[28] Култаєва М.Д. Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. Філософія освіти. 2020. № 1 (26). С. 11.

[29] Култаєва М.Д. Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. *Філософія освіти*. 2020. № 1 (26). С. 11.

поведінка дітей характеризується радикалізмом та схильністю до самогубства. З поширенням дигіталізації, змінюються когнітивні здібності дитини, її сенсорика.

Передача соціокультурного досвіду відбувається вже не від старших поколінь до молодших, «із рук в руки», а опосередковується інформаційним середовищем. На жаль, зростаюча кількість знецінює якість, пусті знаки і зовнішні дотикання підмінюють внутрішню співпричетність, клопоти квапляють і часу немає для над-часової глибинної зустрічі (Г. Батищев). Віртуальна взаємодія настільки заполонила життя сучасної людини, що час, який витрачається на пошук інформації, перегляд фото- та відеоматеріалів набагато перевищує події реальності. Може здатися, що стрімкий технологічний розвиток – дієвий засіб від самотності: дійсно, адже у будь-який момент і у будь-якому місці є можливість вступити в контакт з конкретною людиною або групою. Але, на думку багатьох дослідників, це не так: саме тягар самотності продовжує переслідувати багатьох людей, з-поміж них, і представників цифрового покоління. Дитинство стає все більше бездомним (онтологічно, за визначенням М. Гайдеґґера), адже набагато ближчим є те, що показують сучасні засоби комунікації ніж власне поле довкола огорожі, небо над ріллею, зміна дня та ночі, порядки і звичаї села, родинні традиції, мамина колискова або прочитана казка.

Погодимось з О. Гомілко, яка наголошує, що сучасна електронна епоха цифрових технологій та соціальних мереж підважує антропологічні підвалини традиційної писемної друкарської культури. «Механістичність останньої витісняється пластичністю глобального, породжуючи нову електронну взаємозалежність. Вислідом таких перетворень стає зіткнення книжки та комп'ютера, котрі по-різному формують сприйняття. Візуальна форма сприйняття, що виробляє лінійну та фрагментарну свідомість модерної людини «галактики

Гутенберга», піддається ослабленню. Тоді як аудіотактильні форми сприйняття, породжені електронними технологіями, сприяють відновленню архаїчної синестезії як взаємної гри чуттів. Ризиком таких перетворень є ослаблення позицій цивілізації та відновлення варварства у сучасному світі»[30].

За даними дослідження UNICEF, «Які вони, українські підлітки: про соцмережі, секс, алкоголь, спорт, довіру до батьків та друзів», 40 % підлітків «декілька разів на день» або «постійно – цілий день» спілкуються з близькими друзями або подругами онлайн. Кожен шостий зізнавався, що мав регулярні сварки через використання соцмереж. Кожен десятий підліток регулярно брехав батькам або друзям про час, проведений у соцмережах. Особливо тут виділяються 10-річні хлопчики, бо кожен шостий з них повідомив про таку поведінку. Третина підлітків використовують соцмережі, щоб позбутися негативних відчуттів. Дослідження також показало, що кожен восьмий підліток залежний від соцмереж[31].

Дітей, які почали своє життя в цифровому світі ,прийнято називати «цифровими аборигенами». Вони, на відміну від нас, дорослих, створюють свою реальність, в якій багато чого змінюється. Нові технології для цифрових аборигенів – це сполучна ланка у взаємовідносинах, середовище, що безперервно функціонує, і в якому вони проводять більшу частину свого життя.

Поширеними у віртуальному комунікативному просторі є комп'ютерні рольові ігри, які перестають бути простою розвагою. Потрапляючи у світ комп'ютерних ігор, людина отримує нове ім'я, що символізує початок її віртуального життя.

---

[30] Гомілко О. Є. Антропологічне у викликах глобального, або про ризики письменної людини стати дикуном. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*. 2015. Вип. 45(2). С. 11.

[31] Які вони, українські підлітки: про соцмережі, секс, алкоголь, спорт, довіру до батьків та друзів. Дослідження. URL: https://life.pravda.com.ua/society/2019/05/22/236974/

Як зазначає В. Штанько, в комп'ютерних іграх немає тих заборон та обмежень, як у реальному суспільстві, тому геймер почуває себе вільно і комфортно, маючи можливість безкарно здійснювати будь-які вчинки. Він може створювати будь-яку бажану ідентичність. «Наприклад, граючи в яку-небудь багатокористувацьку онлайн-гру, індивід може сконструювати свою етнічну ідентичність, перетворившись на ельфа, гнома або жителя іншої планети, створити певну професійну чи гендерну ідентичність, вибравши в налаштуваннях гри бажану стать і професію[32]. Не випадково Е. Рейд стверджує, що учасник комп'ютерних ігор – найзагадковіша з усіх віртуальних істот, тому що в нього немає постійної ідентичності[33]. Часто віртуальний простір перетворюється на платформу для реалізації тих властивостей індивіда, програвання тих ролей і переживань, емоцій, які є фрустрованими в реальному житті.

Ми також неодноразово акцентували увагу на проблемі деструктивності цифрових технологій[34]. Сьогодні в соціальній мережі діє більше 10 тисяч груп, які намагаються затягнути молодь в деструктивну поведінку. Під деструктивною поведінкою в Інтернеті ми розуміємо не тільки різноманітні форми негативної, неетичної, жорстокої, агресивної, насильницької онлайн-поведінки, яка навмисно завдає шкоди людині, але і такі форми поведінки, які сприяють цілеспрямованому розповсюдженню негативної поведінки онлайн або провокують до відповідної поведінки офлайн. Основна тематика – це кібербулінг; скулшутінг і заклики до насильства / вбивства; романтизація блатного життя (А.У.Є.);

---

[32] Штанько В.І. Віртуальний комунікативний простір і проблеми самоідентифікації особистості. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.* Серія : Теорія культури і філософія науки. 2012. № 1029(1), Вип. 47. С. 8

[33] Reid E. Identity and the Cyborg Body. 1994. URL: https://smg.media.mit.edu/library/reid1994.html

[34] Наприклад, Tkachenko O., Golubev O. The problem of children's openness to the destructive nature of digital technologies. Challenges and opportunities of the modern risk society: socio-cultural, economicandlegal aspects: monograph; Editors N. Varha, B. Hvozdetska. Praha: OKTAN PRINT, 2021. P. 5–16.

наркотики; суїцид та ін. Як зазначають дослідники, в підлітковому середовищі в соціальних медіа фіксуються прагнення підлітків до груп, які «просувають» руйнівну поведінку через теми соціопатії, масових і серійних вбивств, знецінення власного життя і прагнення до смерті, наркоманії, ритуальних вбивств і самогубств, нацизму, націоналізму, екстремізму та радикалізму.

Висновки

Сучасний стан дитинства обумовлений багатьма процесами, які відбуваються у світі: глобальними, технологічними, політичними, соціальними, економічними, культурними та ін., які створюють унікальну конфігурацію факторів, що формують дитинство XXI ст. У наш час все більше дослідників говорять про своєрідне злиття світу дитинства і світу дорослих, прокризу дитинства, його індивідуалізацію емансипацію про розрив між раннім і пізнім дитинством, про зникнення дитинства.

Зрозуміло, що визначений формат розділу монографії не дозволив нам повною мірою проаналізувати тенденції дитинства за умов антропологічних викликів сучасності і багато актуальних й «болючих» тем потребують подальшої актуалізації і, найголовніше, відповідального ставлення до них.

Релігійно-філософська антропологія, послідовниками якої ми є, наголошує на таких фундаментальних характеристиках буття дитини: свобода, любов, творчість, цінність, унікальність, цілісність, соборність[35] та ін. Але за цими всезагальними уявленнями ми повинні завжди відчувати реальний, живий нерв дитини – проблематичність її існування як істоти відкритої, стражденної; беззахисної й уразливої (особливо в дитячому та юнацькому віці).

[35] На жаль сьогодні ці та інші фундаментальні поняття втрачають свої глибинні смисли.

Пророчими є слова про те, що час не обирають. Але це не значить, що неодмінно потрібно бути у нього на побігеньках. Як учив ще апостол Павло: «не стосуйтесь до віку цього» (Рим. 12: 2). А значить, ми повинні, просто зобов'язані зберегти для наших дітей, внуків справжнє, щасливе, вічне[36] дитинствонавіть в умовах плинного, непередбачуваного сучасного світу. Спрямувати погляд дітей до зірок, «бо людина, неначе зовсім забувши про божественне, вже підступає до миті, коли, немов хробак, почне задовольнятися порохом і водою»[37]. Але при умові, що дитинство не згасне в нас самих – в наших душах, сім'ях, як про це говорив Ісус Христос: Станьте, як діти!

Література

Bhabha J. Child Migration and Human Rights of the Child in a Global Age. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2014. 374 p.

Children live in a world that is increasingly hostile to their rights. Statement by UNICEF Executive Director Catherine Russell. URL: ttps://www.unicef.org/press-releases/children-live-world-increasingly-hostile-their-rights

Cook D. Past, present and futures of childhood studies: A conversation with former editors of Childhood. Childhood. 2018. 25(1): P. 6–18. DOI: https://doi.org/10.1177/0907568217742554

Fass P. Children of a New World: Society, culture and globalization. New York University Press, 2006. 304 p. DOI: https://doi.org/10.18574/nyu/9780814728529.001.0001

Hannan S. Why Childhood is Bad for Children. Journal of Applied Philosophy. 2018. № 35. P. 11–28. DOI: https://doi.org/10.1111/japp.1225627

Kohan W. Philosophy and Childhood. 2019. DOI: https://doi.org/10.1093/obo/9780199791231-0224URL: https://www.researchgate.net/publication/336901982_Philosophy_and_Childhood

[36] Пригадуються роздуми В. Петрушенка про вічне дитинство, яке є безтурботним, яке не знає часу і тому не відноситься до теперішнього як до чогось минущого. Воно не стурбоване очікуванням майбутнього, не пришвидшує його і не розуміє його як таке, що повинно заперечити сьогодення.

[37] Гегель. Г.В.Ф. Феноменологія духу / пер. з нім. П. Таращук. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи». 2004. С. 21–22.

Langer B. Consuming anomie: Children and global commercial culture. Childhood. 2005. 12(2): 259–271.

Nieuwenhuys O (2010) Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? Editorial. Childhood 17(3). C. 291–296.

Palfrey J., Gasser U. Born Digital: How Children Grow Up in a Digital Age. Basic Books, 2016. 352 p.

Postman N. The Disappearance of Childhood. New York: Vintage Books, 1994. 151 p. URL: https://interesi.wordpress.com /wp-content/uploads/2017/10/disappearance.pdf

Reid E. Identity and the Cyborg Body. 1994. URL: https://smg.media.mit.edu/library/reid1994.html

The commercialisation of childhood. Compass. 2006. URL: https://www.compassonline.org.uk/wp-content/uploads/2013/05/thecommercialisationofchildhood.pdf

Woodhouse B. A world fit or children is a world fit for everyone. Houston Law Review, 2009. URL: https://houstonlawreview.org/ article/4314-a-world-fit-for-children-is-a-world-for-everyone-ecogenerism-feminism-and-vulnerability

Амонашвілі Ш. О. Зміст і сутність гуманної педагогіки. Філософія освіти : хрестоматія / укладач О.А. Ткаченко. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2021. С. 12–25.

Андрущенко В., Хамітов Н. Філософська освіта і наука як каталізатор цивілізаційного проекту України. Вища освіта України. 2017. № 2. С. 5–17.

Гегель. Г.В.Ф. Феноменологія духу. /пер. з нім. П. Таращук. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 548 с.

Генетична модифікація може бути небезпечніша, ніж атомна зброя. 2018. URL: https://ciwf.in.ua/?p=1302

Гомілко О. Є. Антропологічне у викликах глобального, або про ризики письменної людини стати дикуном. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія. 2015. Вип. 45(2). С. 3–13.

Загарницька І. І. Дитинство як соціальний феномен: філософська концептуалізація. Дисертація д-ра філос. наук: 09.00.03, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 360 с.

Конвенція про права дитини. URL: https://www.unicef.org/ukraine/media/48421/file/Convention_childrens_rights.pdf.pdf

Култаєва М.Д. Homo digitalis, дигітальна культура і дигітальна освіта: філософсько-антропологічні і філософсько-освітні розвідки. Філософія освіти. 2020. 26 (1). С. 8–36.

Лімонченко В.В. Дитинство як стан свідомості. Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія» / ред. кол. Н. Скотна (головний редактор) та ін. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. Вип. 43. С. 77–82. DOI: https://doi.org/10.24919/2522-4700.43.10

Марченко О. «Філософське дослідження феномена дитинства: проблеми та перспективи. Humanities Studies. 2024. Вип. 20 (97). С. 71–82. DOI: https://doi.org/10.32782/hst-2024-20-97-09

Порядок застосування допоміжних репродуктивних технологій в Україні. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1697-13#Text

Ткаченко О., Golubev O. Душевно-духовний потенціал сім'ї в умовах деструктивності цифрових технологій. W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka – aspekty społeczno-prawne. / redakcja: Anna Pawlak, Beata Skwarek, Justyna Stadniczeńko. Warszawa : AEN. 2023. С. 231–241.

Ткаченко О.А. Традиція і антропологічні виклики новітніх технологій : монографія. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2024. 396 с.

Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

Штанько В.І. Віртуальний комунікативний простір і проблеми самоідентифікації особистості. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія : Теорія культури і філософія науки. 2012. № 1029 (1). Вип. 47. С. 5–12.

Які вони, українські підлітки: про соцмережі, секс, алкоголь, спорт, довіру до батьків та друзів. Дослідження. URL: https://life.pravda.com.ua/society/2019/05/22/236974/

Oleksandr Tkachenko, Oleksandr Golubev

CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF ANTHROPOLOGICAL CHALLENGES OF OUR TIME

Abstract. The article emphasizes that childhood is not just an age-related stage of human development, but a spiritual and special, systematically expressed socio-cultural phenomenon. It is directly related to the environment in which childhood realizes itself as a unique and fundamental social institution that preserves and develops the human race. The purpose of the article is an attempt to comprehend the current state of childhood, which is directly related to the civilizational and cultural features of the global, high-tech world, which opens up not only new opportunities, but also generates anthropological risks and even disasters.

Keywords: anthropological challenges, globalization, child, childhood, information and communication technologies, family.

DZIECIŃSTWO W KONTEKŚCIE ANTROPOLOGICZNYCH WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Streszczenie. Artykuł podkreśla, że dzieciństwo nie jest tylko etapem rozwoju człowieka związanym z wiekiem, ale duchowym i szczególnym, systemowo wyrażonym zjawiskiem społeczno-kulturowym. Jest to bezpośrednio związane z przestrzenią, w której dzieciństwo urzeczywistnia się jako swoista i fundamentalna instytucja społeczna, która zachowuje i rozwija ludzkość. Celem artykułu jest próba zrozumienia obecnego stanu dzieciństwa, który jest bezpośrednio związany z cywilizacyjnymi i kulturowymi cechami globalnego, zaawansowanego technologicznie świata, który otwiera nie tylko nowe możliwości, ale także rodzi zagrożenia antropologiczne, a nawet katastrofy.

Słowa kluczowe: wyzwania antropologiczne, globalizacja, dziecko, dzieciństwo, technologie informacyjno-komunikacyjne, rodzina.

Частина II / Część II / Chapter II

Соціокультурні виміри дитинства / Socjokulturowe wymiary dzieciństwa / Sociocultural Dimensions of Childhood

Astrid Brojanowska
Collegium Witelona Uczelnia Państwowa
ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6762-8492
e-mail: astrid.brojanowska@collegiumwitelona.pl

ROLA WSPARCIA SPOŁECZNEGO W KONTEKŚCIE ZDROWIA PSYCHICZNEGO DZIECI I MŁODZIEŻY: WYZWANIA I MOŻLIWOŚCI

Streszczenie

Artykuł ma charakter przeglądowy. Zwrócono w nim uwagę na znaczenie wsparcia społecznego dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży i przedstawiono konsekwencje wynikające z jego braku. Treści zawarte w artykule dotyczyły różnorodnych przestrzeni, w których młodzi ludzie mogą otrzymać wsparcie. Szczególną uwagę poświęcono wyzwaniom, które wiążą się ze współczesnymi problemami społecznymi. W artykule zwrócono także uwagę na potencjalne kierunki działania na rzecz udzielania skutecznego wsparcia społecznego poprzez interdyscyplinarną współpracę. Przedstawiono także perspektywę praktyczną, która dotyczy doświadczeń specjalistów zdrowia psychicznego oraz autora artykułu.

***Słowa kluczowe**:* wsparcie społeczne, zdrowie psychiczne, dzieci i młodzież.

Wprowadzenie

Wsparcie społeczne jest istotnym fundamentem zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Relacje społeczne mają kluczowe znaczenie dla rozwoju dzieci, a także młodych ludzi w okresie dorastania. Obecność osób bliskich i otrzymywanie od nich wsparcia obniża poziom stresu, zwiększa komfort psychiczny i wzmacnia poczucie przynależności. Dzieci i młodzież czujące bezpieczeństwo i wsparcie w relacjach wykazują się większą odpornością psychiczną i są w stanie lepiej funkcjonować w obliczu codziennych trudności. Brak wsparcia społecznego łączy się ze

zwiększonym ryzykiem wystąpienia zaburzeń psychicznych, trudnościami w budowaniu zdrowych relacji z innymi ludźmi, a także izolacją społeczną.

Dzieci i młodzież mogą uzyskać wsparcie społeczne z różnych źródeł, takich jak rodzina, rówieśnicy, osoby ze społeczności szkolnej bądź lokalnej. Wiąże się to z różnorodnymi wyzwaniami, takimi jak niewystarczająca świadomość wśród osób ze środowiska dziecka. Dodatkowo, w przestrzeni cyfrowej można spotkać takie zjawiska jak cyberprzemoc czy szkodliwe porównania społeczne, mogące znacząco wpłynąć na jakość relacji dzieci i młodzieży, które są oparte na bezpieczeństwie, empatii i wzajemnym zaufaniu[1].

Niniejszy artykuł ma na celu przyjrzenie się funkcji wsparcia społecznego w kontekście zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, uwzględniając wyzwania, a także możliwości i kierunki działania. W pierwszej części poruszono temat znaczenia wsparcia społecznego, jego definicji oraz mechanizmów działania, a także konsekwencji w przypadku jego braku. W kolejnej sekcji zwrócono uwagę na poszczególne przestrzenie w jakich dzieci i młodzież mogą uzyskać wsparcie i je scharakteryzowano. Następnie wskazano najważniejsze wyzwania i odwołano się do współczesnych problemów społecznych, które dotykają dzieci i młodzież. Kolejna część artykułu przedstawia wspólne działania skupione na wsparciu dzieci i młodzieży. W dalszej sekcji skupiono się na uwzględnieniu perspektywy specjalisty w codziennej pracy z dziećmi i młodzieżą poprzez pokazanie doświadczeń autora jako psychologa szkolnego.

Znaczenie wsparcia społecznego

Wsparcie społeczne jest jednym z fundamentów zdrowia psychicznego oraz zasobem psychospołecznym. Zgodnie z definicją Thoits (1995), jest to społeczny «fundusz», z którego ludzie mogą czerpać w sytuacjach radzenia sobie ze stresem. To funkcje jakie

[1] Zob, szerzej: https://cyberprofilaktyka.pl/blog/cyberprzemoc--czym-jest-i-jak-rozmawiac-o-niej-z-dzieckiem_i27.html.

pełnią znaczące osoby w życiu jednostki, takie jak członkowie rodziny, przyjaciele, czy też współpracownicy.

Cohen i Willis (1985) uważają wsparcie społeczne za mechanizm ochronny, który zmniejsza negatywny wpływ stresu na zdrowie psychiczne. Badacze zwracają też uwagę na wpływ wsparcia społecznego nie tylko na sposób oceny przez jednostkę sytuacji stresowej, ale też na jej zdolność do skutecznego radzenia sobie z życiowymi trudnościami poprzez korzystanie z zasobów o charakterze emocjonalnym, informacyjnym oraz instrumentalnym.

Sposób w jaki jest postrzegane wsparcie jest kluczowy w kontekście zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. W badaniu Bi i współpracowników (2021) obejmującym 42 kraje wykazano istotny związek między postrzeganym wsparciem społecznym od rodziny, nauczycieli oraz koleżanek i kolegów z klasy a poziomem zadowolenia z życia nastolatków. Według badaczy wyższe poczucie dostępności wsparcia wiąże się ze zwiększonym dobrostanem psychicznym.

W przypadku, gdy jednostka nie otrzymuje wsparcia społecznego bądź jest ono dla niej niewystarczające, może odczuwać tego negatywne konsekwencje psychiczne[2]. Temat ten poruszyli badacze analizujący dane z badań obejmujących ponad 1500 osób pomiędzy 6. a 23. rokiem życia (Hards i in., 2022). Wykazano silny związek samotności z nasileniem się objawów o charakterze depresyjnym i lękowym wśród dzieci i młodzieży, które wcześniej doświadczyły problemów psychicznych. Wyniki pokazały również, że pandemia COVID-19 i związana z nią izolacja może nasilać uczucie samotności i negatywnie wpływać na zdrowie psychiczne.

Przestrzenie życia a wsparcie społeczne

Szkoła jest miejscem, w którym dzieci i młodzież spędzają znaczną część swojego czasu. Oprócz funkcji edukacyjnej, szkoła jest także przestrzenią, w której zachodzi proces socjalizacji i

[2] Zob. szerzej: https://mlodeglowy.pl/kompendium/jestem-mloda-osoba/samotnosc/.

budowania relacji społecznych. Środowisko to odgrywa kluczową rolę w budowaniu poczucia przynależności, bezpieczeństwa emocjonalnego i samooceny młodych ludzi[3]. W przestrzeni tej jednak mogą być obecne także czynniki osłabiające zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży.

W badaniu, które zostało przedstawione w raporcie «Zdrowa Szkoła» (Dębski, Flis, 2022), wzięło udział ponad 50 tysięcy uczniów z kilkuset szkół w Polsce[4]. Wyniki pokazują, że uczęszczanie do szkoły łączy się dla uczniów z doświadczaniem smutku i samotności oraz zmartwieniami. Aż 45% przyznało, że chodzenie do szkoły wiąże się dla nich ze stresem i niepokojem. Badanie wykazało, że 47% uczniów zwraca uwagę na brak zainteresowania ich samopoczuciem ze strony większości nauczycieli. Wyniki zwróciły też uwagę na to, że ponad połowa badanych powiedziała o byciu obrażanym lub wyśmiewanym w szkole.

Warto też odnieść się do Raportu z badań uczniów klas 4-8 szkoły podstawowej (Niewiadomska i in., 2021), obejmującego ponad 2400 dzieci z kilkuset szkół. Wyniki pokazały, że uczniowie uważający szkołę za miejsce wspierające ich rozwój charakteryzowali się wyższym poziomem dobrostanu psychicznego i lepszym funkcjonowaniem w środowisku szkolnym. Według badanych dzieci, ich relacje z rówieśnikami i nauczycielami oraz atmosfera panująca w klasie i w szkole pełnią kluczową rolę w procesie kształtowania pozytywnych doświadczeń. Wykazano również związek wsparcia społecznego z poczuciem akceptacji, co wzmacnia wśród uczniów uczucie przynależności i akceptacji w środowisku szkolnym. Z kolei brak wsparcia ze strony rówieśników i nauczycieli może skutkować poczuciem izolacji i obniżeniem jakości życia dzieci.

[3] Zob. szerzej: https://doveselfesteem.pl/.
[4] Więcej informacji dostępnych pod adresem: https://dbamomojzasieg.pl/relacje-w-szkole/.

Rodzina jest fundamentalnym środowiskiem pozwalającym na zdrowy rozwój dziecka, będąc jednocześnie pierwszą przestrzenią, w której dziecko może otrzymać wsparcie. To właśnie w systemie rodzinnym następuje proces kształtowania się podstawowych wartości i wzorców zachowania, mających wpływ na dalsze życie młodej osoby. Podczas gdy niektóre z rodzin są w stanie zapewnić dziecku wspierającą przestrzeń, inne mogą doświadczać na tym polu trudności. Kluczowe jest zrozumienie tego jak indywidualna dynamika rodzinna oddziałuje na rozwój dziecka, by skutecznie dbać o jego zdrowie psychiczne i pomóc mu zachować dobrostan psychiczny.

Wyniki badań przeprowadzonych przez Bochniarz (2019) wskazują na różnice w poziomie otrzymywanego wsparcia społecznego pomiędzy młodzieżą, która jest wychowywana przez samotnych rodziców w porównaniu do tej pochodzącej z pełnych rodzin. Dodatkowo wykazano, że młodzi ludzie z niepełnych rodzin doświadczają znacząco niższego wsparcia emocjonalnego, co łączy się z poczuciem bycia mniej szczęśliwymi oraz szanowanymi. Wyniki pokazały też brak zaufania do osób, które pełnią znaczącą rolę w życiu nastolatków z niepełnych rodzin, co negatywnie wpływa na poczucie bezpieczeństwa już naruszonego przez brak jednego z rodziców.

Poruszając temat wyzwań, które mogą mieć wpływ na atmosferę domową i relację między członkami, warto także odnieść się do modelu rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością. Wyniki badań przeprowadzonych przez Barłóg (2018) pokazują, że zapewnienie dziecku specjalistycznego wsparcia może skutkować dla takiej rodziny obciążeniem emocjonalnym oraz organizacyjnym. Rodzina może być więc przestrzenią zapewniającą wsparcie i bezpieczeństwo, jednak bez dostępu do odpowiednich zasobów oraz pomocy u opiekunów może pojawić się ryzyko przeciążenia pełnioną rolą. Zwrócono także uwagę na znaczenie zaufania i

otwartej komunikacji, które pomagają tworzyć wspierającą przestrzeń dla dziecka z niepełnosprawnością.

Wyzwania

W procesie wzmacniania zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży niezwykle istotna jest świadomość rodziców i nauczycieli dotycząca wpływu ich słów i działań na młode osoby. Kształtują oni bowiem otoczenie, w którym rozwija się dziecko i jego poczucie własnej wartości oraz możliwość tworzenia zdrowych relacji. Niezwykle ważna jest tutaj współpraca ze specjalistami zdrowia psychicznego, która pozwala dostrzec rodzicom i nauczycielom ich wpływ na emocjonalno-społeczny rozwój młodych osób. Psycholodzy i pedagodzy są także w stanie zapewnić narzędzia i techniki ułatwiające dorosłym wsparcie dzieci i młodzieży w radzeniu sobie z codziennymi trudnościami.

Pomimo tego, że coraz częściej porusza się temat zdrowia psychicznego w przestrzeni publicznej, wciąż potrafi on wzbudzać liczne emocje, zwłaszcza gdy mowa o współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami. W Raporcie «Porozmawiaj z Klasą» (2021) zwrócono uwagę na przeszkody utrudniające dbanie o zdrowie psychiczne w szkołach[5]. Okazuje się, że wizyta u psychologa czy psychiatry wciąż wiąże się ze strachem wśród uczniów. Pojawia się u nich lęk przed byciem wyśmianym przez rówieśników. W raporcie wykazano też, że rodzice w obawie przed społeczną oceną mogą nie zaakceptować diagnozy związanej z problemami psychicznymi dzieci. Może się to też wiązać z brakiem leczenia bądź bagatelizacją sytuacji dziecka.

Kolejną trudnością jest przestrzeń cyfrowa i jej wpływ na dziecięce i nastoletnie relacje. Obecnie w przestrzeni publicznej toczy się dyskusja dotycząca skutków korzystania z mediów społecznościowych przez nastolatków w zakresie ich samooceny i

[5] Badanie zostało zrealizowane w ramach projektu Rozmawiaj z Klasą. Projekt jest finansowany w ramach Programu «Fundusz pomocowy dla organizacji pozarządowych oraz inicjatyw obywatelskich 2020», utworzonego przez Polsko Amerykańską Fundację Wolności, realizowanego przez Fundację Edukacja dla Demokracji.

obrazu własnej osoby[6].W jednym z badań starano się porównać i wyjaśnić wpływ czasu spędzonego w mediach społecznościowych oraz doświadczeń (pozytywnych lub negatywnych) korzystania z mediów społecznościowych na poczucie własnej wartości u nastolatków (Valkenburg i in., 2021). Wyniki pokazały, że nastolatki z niższym poczuciem własnej wartości od innych badanych spędzały więcej czasu na portalach społecznościowych i miały też mniej pozytywnych doświadczeń z nimi związanych.

Do podobnych wniosków dochodzi Jonathan Haidt (2024). W swojej książce «The Anxious Generation» zwraca on uwagę na wyraźny wzrost różnego rodzaju zaburzeń psychicznych wśród przedstawicieli pokolenia Z (osób urodzonych w latach 1997-2012). W książce zjawisko to zostało opisane jako powiązane z coraz większą ingerencją mediów społecznościowych w codzienne życie dzieci i młodzieży.

Możliwości i kierunki działań

Wspomniane wcześniej wyniki badań zwracają uwagę na potrzebę podjęcia wspólnych działań, które będą związane z tworzeniem bezpiecznej przestrzeni sprzyjającej dbaniu o zdrowie psychiczne młodych ludzi. Wsparcie społeczne pełni tutaj kluczową rolę i pozwala na działanie o charakterze dyscyplinarnym:

Współpraca z rodzicami i opiekunami

W publikacji «Pomocnik dla rodziców i opiekunów nastolatków» (Mocior i in., 2022) zwrócono uwagę na istotną rolę jaką pełni rodzina w procesie troski o zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży[7]. Poruszono także temat otwartej komunikacji i wzajemnego wsparcia w rodzinnej przestrzeni, pozwalających dziecku skutecznie radzić sobie z niełatwym okresem dojrzewania, nierzadko wiążącego się z trudnościami. W publikacji wykazano, że włączanie rodziców w działania psychoedukacyjne pozwala im

[6] Zob. szerzej: https://www.niebieskalinia.pl/aktualnosci/artykuly-niebieskiej-linii/media-spolecznosciowe-a-poczucie-wlasnej-wartosci.
[7] Więcej informacji dostępnych pod adresem: https://weekend.gazeta.pl/pomocnik-weekend/0,0.html.

lepiej zrozumieć potrzeby ich dzieci i skuteczniej wspierać ich w nastoletnich kryzysach. Podkreślono także istotność zapewnienia dziecku przestrzeni do wyrażania emocji i budowania atmosfery wzajemnego zaufania, by mogło radzić sobie z codziennymi trudnościami.

Warsztaty psychoedukacyjne

W tym temacie warto zwrócić uwagę na jeden z programów warsztatowych Wise Future University, który nosi tytuł «Jak wprowadzać dobre nawyki?» (Filipowicz, 2024) i porusza temat nie tylko zdrowych zachowań, ale także wsparcia emocjonalnego młodych ludzi. Warsztaty mają interaktywny charakter, pozwalający skorzystać prowadzącym z ćwiczeń grupowych i załączonych kart pracy, zaleca także użycie narzędzi multimedialnych. Niezwykle ważnym punktem programu jest zwrócenie uwagi na rolę wsparcia społecznego udzielanego przez rodzinę, nauczycieli oraz rówieśników w procesie jakim jest kształtowanie zdrowych nawyków. Warsztaty są angażujące i praktyczne, a także stanowią przydatne narzędzie służące wsparciu młodzieży i profilaktyce problemów zdrowia psychicznego[8].

Wspieranie współpracy między specjalistami

Model wsparcia psychologiczno-pedagogicznego (Fidelus, 2022) zwraca uwagę na istotność współpracy o charakterze dyscyplinarnym w procesie budowania systemu wsparcia[9]. Skupiono się tutaj na całościowym podejściu do wsparcia nie tylko uczniów, ale także nauczycieli. Jego kluczowym elementem jest rozpoznanie trudności już na wczesnym etapie, a także monitorowanie postępów na bieżąco. Model ten uwzględnia równolegle udzielenie wsparcia nauczycielom w postaci szkoleń, mentoringu oraz konsultacji, pozwalających na lepsze

[8] Więcej informacji dostępnych pod adresem: https://wisefuture.pl/program-psychoedukacji/.

[9] Monografia powstała w ramach «Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli» finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie Umowy nr mein/2021/dpi/76 z dnia 1.06.2021 r.

rozpoznawanie potrzeb uczniów i skuteczną reakcję w odpowiedzi na pojawiające się trudności. Wskazano na działania takie jak warsztaty, grupy wsparcia oraz konsultacje, które pozytywnie wpływają na budowanie wspierającej społeczności.

Wcześniej opisane działania są przykładem skutecznej współpracy w celu zwiększenia skuteczności wsparcia społecznego jakie jest udzielane dzieciom i młodzieży. Takie inicjatywy mogą mieć charakter spotkań, konsultacji, a także programów edukacyjnych. Istotna jest również psychoedukacja, mająca na celu wzmacnianie poczucia wspólnoty i bezpieczeństwa, a także pracę nad komunikacją w grupie zapewniającej wsparcie młodym osobom. Może ona obejmować warsztaty, a także zajęcia grupowe pozwalające na stworzenie bezpiecznej, empatycznej przestrzeni, w której dzieci i młodzież mogą mówić o swoich potrzebach.

Wsparcie społeczne w praktyce szkolnej: perspektywa psychologa

Odwołując się do własnych doświadczeń z pracy psychologa pracującego w oświacie, uważam, że najbardziej efektywne są działania angażujące nie tylko dzieci, ale także ich rodziców. Aktywizacja całej sieci wsparcia, jaką posiada młoda osoba wzmacnia jej zdrowie psychiczne i pomaga w procesie zdrowienia. Jest to także odniesienie się do zasobów jakie ma dziecko oraz jego poczucia sprawczości.

Jedną z moich metod pracy w oświacie były warsztaty o charakterze psychoedukacyjnym, pozwalające w sposób holistyczny wzmacniać zdrowie psychiczne uczniów i uczennic. Skutecznym rozwiązaniem w pracy z dziećmi jest korzystanie z programów łączących edukację z zabawą. Aktywności takie jak gry zespołowe, które jednocześnie rozwijały umiejętności społeczne, zachęcały dzieci do nauki poprzez wspólną zabawę. Ważnym elementem współpracy z rodzicami była organizacja spotkań, na których mieli przestrzeń do wyrażenia własnego zdania na temat wspierania zdrowia psychicznego dzieci. Wymienione wcześniej

inicjatywy pokazują szanse na współpracę nie tylko z dzieckiem, ale i jego środowiskiem.

Warto także poruszyć temat tego, jak duży wpływ na emocje i relacje dzieci mogą mieć ich rodzice, nie zawsze zdając sobie z tego sprawę. Niezwykle istotne jest bowiem to, w jakiej atmosferze dorasta dziecko w domu. Elementami, które pozytywnie wpływają na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży jest przestrzeń pozwalająca otwartą komunikację, wspólne spędzanie czasu oraz empatyczne zainteresowanie i zrozumienie trudności. Psychoedukacja rodziców ma także na celu podkreślenie ich roli w zapewnieniu bezpieczeństwa emocjonalnego młodej osobie, a także w tworzeniu przestrzeni zachęcającej do nawiązywania i utrzymywania zdrowych relacji z innymi ludźmi.

Istotnym elementem mojej pracy była także współpraca z nauczycielami i wychowawcami, którzy mają codzienny kontakt z danym uczniem. Różnorodne działania, jakich podejmowali się nauczyciele były przykładem szkoły jako przestrzeni, w której dzieci mogą otrzymać wsparcie. Wychowawcy także mieli wpływ na tworzenie wspierającego środowiska w klasie poprzez zapraszanie na warsztaty i prelekcje specjalistów zdrowia psychicznego. Warto jednak pamiętać o tym, żeby zapewnić nauczycielom odpowiednie szkolenia, materiały, a także dostęp do rozmów z psychologiem, by mogli skutecznie wspierać uczniów na co dzień i zapobiegać zaburzeniom zdrowia psychicznego. W sytuacji kryzysu to często wychowawca jest pierwszą osobą, która udziela pomocy dziecku i jest pomostem między młodą osobą, specjalistami i rodzicami[10].

Ogromnym wyzwaniem z jakim spotkałam się w pracy psychologa szkolnego był brak wystarczających zasobów, zarówno tych organizacyjnych, jak również i finansowych. Skuteczne działania o charakterze psychoedukacyjnym wiążą się z czasem i

[10] Zob. szerzej: Piorunek, M. Rola nauczyciela-wychowawcy we wspieraniu ucznia. *Roczniki Pedagogiczne,* 2022, *14*(50), 79-96. https://doi.org/10.18290/rped22142.7.

przestrzenią, a także dostępem do odpowiednich materiałów. Było to często trudne do zrealizowania, ze względu na specyfikę pracy psychologa szkolnego – ilość dostępnych godzin okazywała się nieadekwatna do codziennych trudności jakie zgłaszano specjaliście[11]. Utrudnia to systematyczne prowadzenie działań i programów o charakterze długofalowym, które są bardzo potrzebne w przestrzeni szkolnej.

Podsumowanie i wnioski

Wsparcie społeczne pełni niezwykle istotną rolę w procesie dbania o zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży oraz profilaktykę zaburzeń psychicznych w tej grupie wiekowej. Rodzina, szkoła oraz grupy rówieśnicze mogą okazać się kluczowym źródłem wsparcia, jeśli relacje opierają się na zaufaniu i akceptacji dziecka. Opisane wcześniej wyzwania związane ze współczesnymi zmianami społecznymi i tempem życia pokazują, że istnieje duża potrzeba organizacji działań o charakterze dyscyplinarnym, które będą skuteczne wobec obecnych potrzeb dzieci i młodzieży.

Jednocześnie w artykule został poruszony temat możliwości różnorodnych działań o charakterze psychoedukacyjnym, włączającym do współpracy rodzinę dziecka oraz innych specjalistów. Jest to obiecujący kierunek, który ma na celu wsparcie dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży, jednocześnie aktywizując ich otoczenie. Inicjatywy, które są systematyczne i zachęcające z perspektywy dziecka, mają większą szansę skuteczności. Nie tylko bowiem mogą poprawić jakość relacji młodych osób, ale także są w stanie pozytywnie wpłynąć na budowanie odporności psychicznej i rozwój kompetencji emocjonalno-społecznych.

W artykule zaakcentowano potrzebę zaangażowania wszystkich uczestników danej przestrzeni w procesie związanym z

[11] Zob. szerzej: https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/niewydolna-pomoc-psychologiczna-i-psychoterapeutyczna-dla-dzieci-i-mlodziezy.html.

udzieleniem dziecku wsparcia. Znacznie zwiększa to szansę skuteczności działań, jakie podejmują osoby z otoczenia młodej osoby. Ewentualne dalsze badania powinny więc dotyczyć holistycznego wsparcia, które będzie w stanie połączyć edukację z zabawą, a także zaangażować najbliższe dziecku osoby.

Skuteczne wsparcie społeczne wiąże się nie tylko z wyzwaniami, ale jednocześnie szansami na wzmocnienie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży. Artykuł zwraca uwagę na potrzebę wielowymiarowego działania, nie tylko na polu psychoedukacji, ale także systemowego wsparcia. Pozwoli to na tworzenie i rozwój bardziej świadomych społeczności, będących w stanie skutecznie i długofalowo wesprzeć dzieci i młodzież w trudnym okresie, jakim jest dorastanie. Zwiększy to także szansę na przekazanie młodym ludziom odpowiednich kompetencji, które będą w stanie wykorzystać w dalszych etapach swojego życia.

Bibliografia

Barłóg, K. Rodzina i jej zaangażowanie w proces wspomagania rozwoju, rehabilitacji dziecka z niepełnosprawnością. *Wychowanie w Rodzinie*, 2018, 223–240. https://doi.org/10.34616/wwr.2018.3.223.240

Bi, S., Stevens, G. W. J. M., Maes, M., Boer, M., Delaruelle, K., Eriksson, C., Brooks, F. M., Tesler, R., van der Schuur, W. A, Finkenauer, C. Perceived social support from different sources and sdolescent life satisfaction across 42 countries/regions: the moderating role of national-level generalized trust. *Journal of Youth and Adolescence, 50*, 2021, 1384–1409. https://doi.org/10.1007/s10964-021-01441-z

Bochniarz, A. Wsparcie społeczne a samoocena młodzieży z rodzin niepełnych. *Wychowanie w Rodzinie*, 2019, 59–76. https://doi.org./10.34616/wwr.2019.1.59.76

Cohen, S., Wills, T.A. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*(2), 1985, 310-357.

Dębski M., Flis J. *Zdrowa szkoła. Ocena jakości relacji szkolnych w świetle ogólnopolskich wyników badań uczniów i nauczycieli*. Gdańsk. 2022.

Fidelus, A. *Model wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli*. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego. 2022.

Filipowicz, A. *Jak wprowadzać dobre nawyki?* Wise Future University. 2024.

Fundacja Szkoła z Klasą. *Rozmawiaj z Klasą. Zdrowie psychiczne uczniów i uczennic oczami nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. 2021.

Goodfellow, C., Hardoon, D., Inchley, J., Leyland, A. H., Qualter, P., Simpson, S. A., Long, E. Loneliness and personal well-being in young people: moderating effects of individual, interpersonal, and community factors. *Journal of Adolescence*, 2022, 94, 554–568. https://doi.org/10.1002/jad.12046

Haidt, J. *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press. 2024.

Hards, E., Loades, M., Higson-Sweeney, N., Shafran, R., Serafimova, T., Brigden, A. L. C., Reynolds, S., Crawley, E. M., Chatburn, E., Linney, C. A., McManus, M., Borwick, C. F. Loneliness and mental health in children and adolescents with pre-existing mental health problems: A rapid systematic review. *British Journal of Clinical Psychology*, 2022, 313–334. https://doi.org/10.1111/bjc.12331

Mocior, N., Jaranowska, M., Dudek, P. *Pomocnik dla rodziców i opiekunów nastolatków*. Agora. 2022.

Niewiadomska, I., Chwaszcz, J., Łysiak, M., Mamcarz, S., Siudem, A., Jurek, K., Lelonek-Kuleta, B., Trubiłowicz, E. 2021. *Raport z badań uczniów klas 4–8 szkoły podstawowej*.

Thoits, P.A. Stress, Coping, and Social Support Processes: Where Are We? What Next? *Journal of Health and Social Behavior*, 1995, 35, 53–79.

Valkenburg, P. M., Pouwels, J. L., Beyens, I., van Driel, I. I., & Keijsers, L. Adolescents' social media experiences and their self-esteem: A person-specific susceptibility perspective. *Technology, Mind, and Behavior,* 2021, *2*(2). https://doi.org/10.1037/tmb0000037

Astrid Brojanowska

THE ROLE OF SOCIAL SUPPORT IN THE CONTEXT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS' MENTAL HEALTH: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Abstract. The article is a review. It highlights the importance of social support for the mental health of children and adolescents and outlines the consequences of its absence. The content of the article addresses various areas in which young people can receive support. Particular attention is given to the challenges associated with contemporary social issues. The article also points to potential directions for effective support through interdisciplinary collaboration. Additionally, a practical perspective is presented, drawing on the experiences of mental health specialists and the author of the article.

***Keywords**:* social support, mental health, children and adolescents.

Надія Скотна
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2929-8926
e-mail:skotna@ukr.net
Галина Лялюк
Львівський державний університет внутрішніх справ
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4819-6247
e-mail:gala_psycholog@ukr.net

ОСОБИСТІСНА ПАРАДИГМА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ІМПЕРАТИВ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ В УМОВАХ РОДИННОЇ ДЕРИВАЦІЇ

Анотація

Розвідка присвячена пошуку ефективних шляхів виховання дітей-сиріт в умовах родинної деривації. Актуалізовано проблемузростання кількості дітей-сиріт в Україні в умовах воєнного стану. Війна породила нові виклики у сфері захисту прав дітей, особливо тих, які залишилися без батьківського піклування в умовах війни. Виокремлено основні чинники поширення феномену сирітства. Звернено увагу на проблему депортації українських дітей, серед яких значну частину становлять сироти, до Росії, де вони часто піддаються усиновленню.

Обґрунтовано проблеми процесу успішної інтеграції дітей-сиріт, які перебувають в умовах родинної деривації у суспільство. Наголошено, що депривація маніфестуючись через обмеження базових потреб, дефіцит необхідних умов та енергії для нормального функціонування, може мати довготривалі наслідки для різних аспектів людської психіки. Відсутність родинної опіки, емоційної підтримки та соціального досвіду негативно впливає на особистісний і психічний розвиток дитини-сироти. Такі діти часто демонструють підвищену тривожність, почуття незадоволеності собою та оточенням, втрату життєвої активності, стійкі депресивні стани з

періодичними сплесками агресії. Ступінь прояву депривaційних уражень залежить від індивідуальної стійкості дитини, її досвіду та здатності протистояти несприятливим обставинам, а також від жорсткості умов деривації. Ускладнюється ситуація, коли дитина-сирота після травмувальних обставин війни потрапляє до дитячого будинку. Пережиті психотравми впливають на її поточні бажання, інтереси й поведінку. Для оптимізації виховання таких дітей необхідно оновлювати систему підготовки фахівців, розробляти критерії для класифікації психотравм і впливів, а також створювати програми корекції, що враховують особливості різних категорій дітей

Обґрунтовано, що сьогодні, особистісна парадигма виховання виступає своєрідним методологічним імперативом, який відповідає потребам розвитку і самореалізації духовного начала людини. Процес виховання передбачає оцінювання та порівняння суб'єктів один з одним відповідно до суспільних норм і цінностей. Це включає аналіз того, наскільки вихованість дитини відповідає її соціальному статусу, культурі та рівню засвоєння соціокультурних цінностей. Для ефективної соціалізації важливо враховувати взаємозв'язок між зовнішніми вимогами до виховання і ціннісною системою дитини. Ця узгодженість сприяє особистісному розвитку, коли виховний зміст перетворюється на індивідуальне надбання дитини.

Виховання апелює до мотиваційно-ціннісної системи особистості, впливаючи на її соціалізацію та взаємодіючи з образом світу, що формується під впливом «вільного» соціуму. Останній діє яскравіше й інтенсивніше, ніж навіть найсучасніші, але шаблонні виховні методики. У центрі особистісно орієнтованої педагогіки стає особистість дитини, її самобутність, самоцінність. На основі аналізу психолого-педагогічних чинників свідомого оволодіння зростаючою

особистістю духовними цінностями виокремлено низку пріоритетів сучасного виховання дітей-сиріт. Зміст внутрішньої сфери дитини не є простим відображенням зовнішніх впливів, адже він формується на основі її досвіду, здобутого у процесі різноманітних видів діяльності. Цей досвід трансформується у знання, переконання, мотиви та ціннісні орієнтири. Акцентовано увагу, що головним завданням особистісно орієнтованого виховання є забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії (реципрокності, гармонії) між учасниками процесу, де педагог передусім виконує роль фасилітатора, що сприяє особистісному зростанню дітей.

***Ключові слова**:* особистість, розвиток, виховання, соціалізація, діти-сироти, родинна депривація, особистісна парадигма виховання,самоцінність, самореалізація.

Ситуація війни, яка триває в Україні вже третій рік, є надзвичайною та виходить за межі звичного людського досвіду. Війна призвела до значних порушень у життєдіяльності громадян, погіршення фізичного та психічного здоров'я, численних людських втрат і матеріальних збитків. Під час повномасштабного вторгнення загинуло 578 дітей, а 1985 отримали поранення різного ступеня тяжкості. Крім фізичних ушкоджень і загибелі через постійні ракетні обстріли, багато дітей в Україні зазнали втрат, насильства, залишилися сиротами та потребують опіки й підтримки.

Складна соціально-економічна й військово-політична ситуація в Україні призводить до активного поширення феномену сирітства, яке невпинно зростає через розшарування суспільства, збільшення кількості біженців та появу батьків з маргінальними асоціальними проявами поведінки.[12]

[12] Кузьмін В.В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції у суспільства дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: соціально-психологічний аспект. Актуальні про-блеми педагогіки, психології та професійної освіти, 2017. No1. С. 3–9

Військова агресія, із одного боку, стала причиною понівечення доль тисяч українських дітей, занурила їх у вир болю, страждань,невизначеності, а із іншого – породила нові виклики у сфері захисту прав дітей, особливо тих, які залишилися без родини в умовах війни.[13]

Низка соціально-політичних, економічних та інших чинників, які негативно впливають на здатність держави забезпечити належний соціальний захист для населення, зокрема для дітей, сприяє активному збільшенню кількості дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Крім традиційних факторів, таких як алкоголізм, наркоманія у батьків, їхня асоціальна поведінка, особливо загострились, пов'язані із безробіттям, бідністю, злочинністю, економічною нестабільністю. До об'єктивних причин дитячого сирітства відносять також кризу інституту сім'ї, зменшення цінності шлюбу та дітей, зростання кількості розлучень, а також, збільшення кількості неповних сімей і позашлюбних народжень.

Сучасне сирітство тісно пов'язане з дитячою бездоглядністю. Це виникає не лише через переселення з небезпечних окупованих регіонів, а й через масову трудову міграцію батьків, особливо через важке матеріальне становище (особливо в західному регіоні України, зокрема, у Закарпатській, Львівській, Івано-Франківськійобластях). Це негативно позначається на дітях, які все частіше прогулюють школу, стають агресивними, скоюють дрібні правопорушення

[13] Яніцька І.А. Встановлення опіки та піклування над дітьми-сиротами та дітьми, позбавле-ними батьківського піклування, в умовах воєнного стану. Європейський вибір України, роз-виток науки та національна безпека в реаліях масштабної військової агресії та глобаль-них викликів XXI століття» (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права): у 2 т.: матеріали Міжнар.наук.-практ. конф. (м. Одеса, 17 червня 2022 р.). Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 2. С. 797–801.

та схильні до алкоголізму й наркоманії[14]. Деякі науковці вважають це явище міграційним сирітством, розуміючи під ним дітей трудових мігрантів, які не виконують свої батьківські обов'язки або виконують їх частково через тривалу відсутність[15].

Щорічно в Україні близько 9–10 тис. дітей стають сиротами. Л. Відніченко зауважує, що після перемоги ситуація, на жаль, стане ще складнішою, і проблема наслідків депривації серед таких дітей набуде масштабу державної проблеми [16].

Науковці звертають увагу на серйозну проблему інтеграції дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у суспільство. Вони часто мають обмежені стартові можливості, що знижує їхній потенціал для інтеграції. Вчені акцентують на важливості створення умов для безкоштовної освіти в середніх та вищих закладах освіти. Окрім проблеми освіти, існують й інші труднощі, зокрема житлово-побутові (відсутність власного житла та перспективи отримати його від держави), сімейно-побутові (складні стосунки з біологічними батьками та родичами), соціально-економічні (неможливість самостійно заробляти гроші та навички заощадження) і соціально-психологічні (складнощі інтеграції в нове соціальне середовище через специфічні риси характеру дітей-сиріт)[17].

Також важливою проблемою є залежність багатьох з цих дітей від інтернатних закладів, які в основному виконують

---

[14]Дрозд А.Д. Проблема сирітства в Україні: основні причини. Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: зимові диспути: тези доповідей І Міжнародної науко-во-практичної інтернет конференції (м. Дніпро, 6–7 лютого 2020 р.). Дніпро, 2020. Т. 1. С. 417–421

[15]Пліско Є., Тіщенко В. Аналіз сучасного стану соціального захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2022. No 17. С. 42–51.

[16] Відніченко Л.І. Проблема психічної депривації дітей, які залишились без батьківського пі-клування. Соціально-психологічні технології розвитку особистості : зб. наук праць за ма-теріалами VIII Усеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 07 квітня 2023 р.). Херсон: ХДУ, 2023. С. 197–202. С.198.

[17] Кузьмін В.В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції у суспільства дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: соціально-психологічний аспект. Актуальні про-блеми педагогіки, психології та професійної освіти, 2017. No1. С. 3–8. С.7

функції утримання, виховання та навчання. Проте багато з них були зруйновані або залишилися на тимчасово окупованих територіях.

Ще однією серйозною проблемою є депортація українських дітей, серед яких значну частину становлять сироти, до Росії, де вони часто піддаються усиновленню. За інформацією віцепрем'єр-міністерки І. Верещук, станом на 1 червня 2023 року понад 20 тис. українських дітей були депортовані, з яких понад 4,5 тис. мають статус сиріт або дітей, позбавлених батьківського піклування[18]. Через військову російську агресію також було ухвалено рішення тимчасово влаштовувати таких дітей у прийомні сім'ї або дитячі будинки сімейного типу, щоб забезпечити їх соціальний захист, зокрема тим, батьки яких загинули або перебувають у лікарнях, під завалами чи в зонах активних бойових дій[19]. Крім того, 7 березня 2023 року були внесені зміни до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку проведення евакуації у разі загрози виникнення або виникнення надзвичайних ситуацій»[20] щодо обов'язкової евакуації дітей з батьками або іншими законними представниками з районів збройних конфліктів. Уряд також ухвалив рішення посилити контроль за дотриманням прав дітей уразливих категорій в умовах воєнного стану.[21]

Однак ситуація ускладнюється щодня, а проблема сирітства стає актуальною не лише для України, але й для всього світу, вимагаючи невідкладних рішень і нових підходів у сфері опіки та виховання.

---

[18]Андреєва В. РФ депортувала понад 4,5 тисячі українських сиріт та дітей без батьківського піклування – І. Верещук. 2023. URL: https://life.pravda.com.ua/society/2023/06/1/254606

[19]Діти, які залишились без батьків під час воєнного стану, зможуть бути тимчасово влаш-товані до сімейних формвиховання.2022. URL: https://www.msp.gov.ua/news/21593.html?PrintVersion.

[20]Про затвердження Порядку проведення евакуації у разі загрози виникнення або виникнення надзвичайних ситуацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 жовтня 2013 р. No 841. Офіційний вісник України. 2013. No 92. Ст. 23.

[21]Уряд посилив контроль під час воєнного стану за дотриманням прав дітей з вразливих категорій, евакуйованих всередині України або за її межі. 2022. URL: https://www.msp.gov.ua/news/21816.html.

Ефективною альтернативою традиційним формам опіки залишаються інноваційні системи догляду, зокрема будинки сімейного типу та прийомні сім'ї. Ці форми допомагають долати негативні наслідки депривації, які виникають у закладах інституційного догляду, та дають дітям можливість для повноцінного особистісного розвитку.

Поняття «депривація» широко використовується у соціально-гуманітарних науках, зокрема педагогіці, психології, соціології, філософії, медицині та біології. Депривація, як обмеження соціалізаційних процесів, досліджувалася такими вченими, як Дж. Боулбі, У. Голдфарб, І. Лангмейєр, М. Раттер, Р. Шпіц та іншими.

Потенціал розвитку особистості дитини може бути реалізований лише у соціальному середовищі. В історії відомо чимало випадків проживання дітей поза суспільством – покинутих, здичавілих, або так званих «вовчих дітей», які заблукали чи були ізольовані дорослими (як, наприклад, Каспер Хаузер). Легенди та свідчення древніх і середньовічних авторів, таких як Геродот, Лівій та Салімбен, демонструють інтерес до питання розвитку особистості дитини поза соціальним контекстом. Ця проблема набула особливої актуальності в епоху гуманізму та Просвітництва. Видатний педагог Я. Коменський у праці «Велика дидактика» (глава VI) стверджував, що для того, аби людина стала людиною, її необхідно навчати. Він також наводив приклади «вовчих дітей» і аналізував роботи інших гуманістів, які досліджували подібні випадки.

У 1920 р. преподобний Джозеф Амріта Лал Сингх, керівник місцевого притулку, виявив у Бенгалії (сучасний Пашімбанга, Індія) двох здичавілих дітей – Амалу та Камалу, які перебували у вовчій зграї. Незважаючи на десять років спроб ресоціалізації восьмирічної Камали, значного прогресу досягти не вдалося. Це підтвердило негативний вплив соціальної депривації у ранньому віці на формування соціальної особистості дитини,

що робить подальшу інтеграцію у суспільство вкрай складною. Історія «Амали і Камали» стала показовим прикладом дефіциту соціального досвіду у випадку обмеження або повної відсутності соціальної взаємодії, а також об'єктом міждисциплінарних досліджень[22].

У сучасній психолого-педагогічній науці депривацію розглядають як дефіцит, ізоляцію або обмеження внутрішнього стану особистості, що зумовлені зовнішніми чинниками. Психічна депривація виникає, коли базові психологічні потреби людини не задовольняються протягом тривалого часу.

Сьогодні феномен депривації набуває особливого значення в умовах реформування українського суспільства, оскільки він є серйозною перешкодою для повноцінного розвитку особистості. Депривація маніфестується через обмеження базових потреб, дефіцит необхідних умов та енергії для нормального функціонування. Цей стан може мати довготривалі наслідки для різних аспектів людської психіки. Оскільки ситуації соціальної депривації є різноманітними та складними, науковці розробили детальну класифікацію цього явища.

У науковій літературі виокремлюють різні типи депривації: емоційну, материнську, патернальну, соціальну, стимульну, родинну тощо[23].

Очевидним є те, що становлення та розвиток особистості дитини неможливі поза суспільним середовищем. На відміну від індивіда й індивідуальності, які значною мірою зумовлені біологічною природою людини, особистість визначається соціальними якостями. Формування особистісного потенціалу дитини, відповідного сучасним викликам цивілізованого світу,

---

[22] Лангмейер Й., Матейчек З. Психічна депривація в дитячому віці. Прага : Авіценум, 1984. С. 27–29.

[23] Філософський словник соціальних термінів / за ред. В. П. Андрущенко. 3-е вид., доп. Київ; Харків : Вид-во «Р.И.Ф.», 2005. 672 с.

варто розглядати у зв'язку з рівнем її розвитку, що співвідноситься із соціальним простором, у якому дитина проявляє свої можливості для розвитку. Особистість є результатом соціального досвіду.

Водночас науковці гуманітарних дисциплін погоджуються, що поза соціальними функціями тіло дитини втрачає специфічно людські якості та піддається фізичній деградації. Морфо-фізіологічна організація дитини є лише потенціалом для людської життєдіяльності, який може залишитися нереалізованим без належних соціальних умов. Прикладом цього є «діти-мауглі» чи «вовчі діти», які демонструють лише примітивні тваринні інстинкти й реакції, майже не відрізняючись від тварин[24]. Реалізація потенціалу дитини як особистості можлива лише у соціальному середовищі.

Сім'я, за загальним визнанням учених, є головним мікрофактором виховання та соціалізації дитини. Це її природне середовище на початковому етапі життя, що забезпечує матеріальну й емоційну підтримку. Втрата родини стає серйозним стресовим чинником, що негативно впливає на особистісний розвиток дитини, позбавляючи її найціннішого – безумовної батьківської любові, яка є основою її становлення. Лише батьки здатні забезпечити дитину цією любов'ю, цінуючи її просто за сам факт існування.

Від моменту народження дитини сім'я відіграє ключову роль у її підготовці до життя та практичної діяльності. У домашньому середовищі забезпечується належна організація повсякденного життя, сім'я сприяє засвоєнню позитивного досвіду старших поколінь і набуттю власних навичок поведінки та діяльності. Саме в родині формуються світогляд, морально-естетичні ідеали, смаки, норми поведінки, трудові звички,

[24] Лангмейер Й., Матейчек З. Психічна депривація в дитячому віці. Прага : Авіценум, 1984. 334 с.

ціннісні орієнтири – усі ті риси, які надалі визначатимуть сутність людини.

Окрім таких інститутів соціального виховання, як освітні заклади, громадські організації та релігійні установи, сім'я (включаючи прийомну) є основним осередком соціалізації дитини. Вона задовольняє її базові потреби і формує її особистість через ставлення та цілеспрямовану активність батьків.

Відсутність родинної опіки, емоційної підтримки та соціального досвіду негативно впливає на особистісний і психічний розвиток дитини-сироти. Такі діти часто демонструють підвищену тривожність, почуття незадоволеності собою та оточенням, втрату життєвої активності, стійкі депресивні стани з періодичними сплесками агресії. Ступінь прояву деприваційних уражень залежить від індивідуальної стійкості дитини, її досвіду та здатності протистояти несприятливим обставинам, а також від жорсткості умов депривації[25].

Оптимізація виховання дітей, які пережили травматичні обставини, потребує оновлення підготовки фахівців, чіткої класифікації психічних порушень і розробки спеціалізованих корекційних програм із урахуванням потреб різних категорій дітей. Вихователі дитячих будинків повинні враховувати особливості роботи та спілкування з цими дітьми.

Розвиток дитини-сироти, яка втратила родину, залежить не лише від її внутрішніх характеристик, а й від соціальної взаємодії з дорослими, особливо вихователями дитячих закладів опіки. У процесі спілкування та спільної діяльності формуються основні психологічні структури, що впливають на перебіг психічних процесів дитини. Розвиток є інтегративним

[25]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

процесом, що поєднуються матеріальні та психічні аспекти, а також суспільне і особистісне.

З моменту народження дитини сім'я відіграє ключову роль у її підготовці до життя та практичної діяльності. У домашніх умовах забезпечується раціональна організація її життя, передається позитивний досвід старших поколінь і формується власний досвід поведінки та діяльності. Саме в сім'ї закладаються основи світогляду, морально-естетичні цінності, норми поведінки, трудові навички та ціннісні орієнтири, які згодом визначатимуть сутність дитини як особистості.

Окрім освітніх закладів, громадських організацій та релігійних установ, сім'я, включно з прийомною, залишається основним осередком соціалізації дитини, забезпечуючи її базові життєві потреби. Взаємодія батьків із дитиною через цілеспрямовану активність формує її особистість.

Відсутність батьківської опіки, любові та емоційно-стимулювального середовища негативно впливає на психічний і особистісний розвиток дитини-сироти. Такий вплив може проявлятися у підвищеній тривожності, глибокій незадоволеності собою, оточенням і життям, втратою активності, депресії та епізодах неспровокованої агресії. Однак рівень впливу депривації залежить від стійкості особистості дитини та умов, у яких вона перебуває.

Особливо складною є ситуація, коли дитина-сирота після травмувальних обставин війни потрапляє до дитячого будинку. Пережиті психотравми впливають на її бажання, інтереси й поведінку. Для оптимізації виховання таких дітей необхідно оновлювати систему підготовки фахівців, розробляти критерії для класифікації психотравм і впливів, а також створювати програми корекції, що враховують особливості різних категорій

дітей. Педагоги дитячих будинків повинні враховувати специфіку спілкування та виховання цих дітей[26].

Прояви психічної депривації варіюються від легких, які не виходять за межі норми, до значних порушень розвитку інтелекту та характеру. У деяких випадках депривація проявляється у вигляді невротичних або соматичних змін.

Психологічна допомога повинна здійснюватися на основі врахування вікових критеріїв та рівня психічного розвитку дитини. Одним із основних її напрямів може стати психологічне консультування і діагностика, розвиток адаптаційних здатностей та навчання навичок конструктивної взаємодії, а також корекція її негативних емоційних станів[27].

Фактори, що впливають на психічний розвиток дитини-сироти, не зводяться лише до її внутрішніх особливостей, а залежать від умов соціальної взаємодії, особливо з вихователями закладів опіки. Саме через взаємодію з дорослими у дитини формуються основи психологічних структур, що визначають подальший перебіг її психічного розвитку. Таким чином, розвиток особистості є процесом, що поєднує матеріальні та психічні аспекти, суспільне і особистісне в рамках етапів її становлення.

Більшість науковців сходяться на думці, що розвиток дитини поза сім'єю має особливий, власний шлях. Його не варто розглядати як сучасну норму чи патологію, а варто трактувати як специфічний тип розвитку, зумовлений особливостями умов життя дитини без родини.

---

[26]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. ІІІ. С. 322–332.

[27] Літвінова О.В., Пожарницька-Чапенко А.С. Психологічна допомога дітям, позбавленим батьківської опіки. Ольвійський форум – 2022: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: збірник тез XVI Міжнар. наук. конф. (м. Миколаїв, 24 червня 2022 р.). Миколаїв: Вид-во Чорноморський національний університет імені Петра Могили, 2022. С. 58–62.

Соціальне середовище впливає на організм опосередковано, через закономірності його розвитку. Особистісний та психічний розвиток дітей, які перебувають в умовах депривації, має особливості й механізми, відбуваючись шляхом депривaційної ретардації. Водночас депривaційну ретардацію не вважають патологією психічного розвитку, хоча в умовах значного дефіциту соціального середовища може виникати затримка в інтелектуальному, емоційному та соціальному розвитку дитини-сироти[28].

Вивчення проблем депривації дітей-сиріт у вітчизняній науці здебільшого пов'язане із соціалізацією та вихованням, які досліджують у межах філософії, психології, педагогіки й соціології. Важливим є визначення сутності процесу соціалізації дитини як соціальної та педагогічної категорій, що висвітлюється в роботах таких авторів, як І. Бех, І. Зязюн, М. Левківський, О. Сухомлинська.

Соціалізація зазвичай визначається як процес засвоєння й розвитку індивідом соціально-культурного досвіду: трудових навичок, цінностей, знань, норм і традицій, що передаються від покоління до покоління. Це також процес включення особистості до системи суспільних відносин й формування соціальних якостей[29]. Таким чином, особистість, із одного боку, засвоює досвід попередніх поколінь через взаємодію із середовищем, а із іншого – прагне до незалежності й автономії,формування власної позиції й індивідуальності.

На сьогодні очевидним є взаємозв'язок між процесами соціалізації та виховання, які демонструють важливість автономії особистості в процесі соціалізації. Виховання передбачає цілеспрямований вплив на свідомість дитини,

---

[28] Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. 2-ге вид. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.

[29] Соціалізаціядітей-сиріт.URL:https://sirotstvy.net/ua/mentoring/the-experience-of-other/sotsializatsiya-ditey-sirit-l-vigotskiy

поєднаний із практичною діяльністю, що спрямований на формування мотивів соціальної поведінки. Саме виховання забезпечує орієнтири для дитини в умовах суспільних змін.

Виховання відіграє важливу роль у духовному житті суспільства, будучи як процесом реалізації різних ідеологічних рекомендацій, так і практичним результатом їхнього впровадження. Це означає, що соціалізація як виховний механізм має особливість трансформувати зовнішні соціальні впливи, засвоєні особистістю, у її внутрішні цінності та значення. У процесі взаємодії особистості із суспільством формуються соціальні явища, такі як виховні механізми особистості та її якості, які проявляються через такі особистісні системи: соціальні потреби та інтереси, соціальні орієнтації та позиції, стратегічну організацію поведінки й соціальну активність[30].

Для гармонійного розвитку особистості важливо, щоб ці системи розвивалися збалансовано. У протилежному випадку процес соціалізації дитини не буде повноцінним. Виховання можна розглядати як саморозвивальну систему, яка вдосконалює не лише вихованців, але й саму виховну діяльність та її взаємодію з ними. При цьому виховання як система перевищує просту суму своїх складових. Соціалізація ж є невід'ємною частиною загального розвитку дитини та її виховання.

Отже, виховання та соціалізація спрямовані на формування у дитини знань, уявлень, цінностей, а також навичок, що дають їй змогу адекватно реагувати на соціальні ситуації, використовуючи творчий підхід до осмислення соціального досвіду. Кожен із цих процесів має свої засоби

[30] Скотна Н. В. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів :Українські технології, 2005. 384 с.

досягнення мети, ефективність яких значно зростає за умови їх взаємопроникнення та взаємодоповнення.

Виховання завжди орієнтоване на перспективні лінії розвитку дитини (за концепціями П. Блонського, Л. Виготського, Ж. Піаже). Проте в умовах стрімкого розвитку технократичного суспільства та змін у середовищі соціалізації спостерігаються суттєві суперечності між вихователем і вихованцем. Часто вихователі не встигають за «темпами розвитку» дітей, що посилює розрив у моральних цінностях. Особливо швидко діти адаптуються до віртуального простору, що ускладнює процес їх виховання в сучасних умовах[31].

Провідною метою сучасного суспільства стає розвиток та формування соціальної особистості, здатної до саморозвитку й самовизначення у соціумі. Формування особистості, яка здатна жити і гармонійно співіснувати з іншими членами суспільства, – одна із найважливіших функцій сучасної освіти[32]. Тому особистісний підхід у вихованні дітей є особливо актуальний сьогодні, позаяк виховання спрямоване на саморозвиток особистості.

На сьогодні особистісно орієнтована парадигма виховання дітей-сиріт виступає важливим методологічним принципом, який відповідає сучасним вимогам розвитку та самореалізації духовного потенціалу дитини-сироти в умовах нового суспільства[33]. Основою особистісноорієнтованої педагогіки є акцент на індивідуальності, унікальності і самоцінності дитини.

Формування та розвиток особистості дитини відбувається через взаємодію двох сфер: внутрішньоособистісної та

---

[31] Лялюк Г. М. Виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми: вітчизняна теорія та практика (ХХ ст. – поч. ХХІ ст.) : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2020. 504 с.

[32] Скотна Н. В. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів :Українські технології, 2005. 384 с.

[33] Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

зовнішньої, яка може бути організованою або стихійною. Внутрішньоособистісна сфера охоплює засвоєні дитиною зовнішні норми, цінності та культурні традиції, що інтегруються у вигляді знань, мотивів, настанов і ціннісних орієнтацій, які проявляються в її поведінці та вчинках. Водночас ця сфера не є статичною – вона постійно збагачується за рахунок зовнішніх впливів.

Оскільки стихійні впливи можуть мати як позитивний, так і негативний характер, зростає значення організованої виховної діяльності. Саме вона може надати дитині необхідну підтримку, допомогти визначити пріоритети, сформувати цінності, а також сприяти усвідомленню своєї ролі у соціальних взаємозв'язках і забезпечити самореалізацію у різних сферах діяльності.

Зміст внутрішньої сфери дитини не є простим відображенням зовнішніх впливів, адже він формується на основі її особистого досвіду, здобутого у процесі різноманітних видів діяльності. Цей досвід трансформується у знання, переконання, мотиви та ціннісні орієнтири.

Особливістю внутрішньої сфери є її унікальність, яка виявляється у засвоєних способах діяльності, створенні індивідуального образу навколишнього світу та рефлексії щодо нього. Внутрішні цінності дитини виходять за межі її внутрішнього світу і стають інструментом взаємодії з іншими людьми та середовищем. Ця відкритість реалізується через вчинки, які не лише змінюють навколишню дійсність, але й сприяють інтеграції психічних процесів, об'єднуючи розрізнені цінності в єдину систему, що забезпечує цілісність особистості.

Взаємозв'язок між внутрішнім розвитком дитини та її соціалізацією є складним і нелінійним, оскільки ці процеси взаємно доповнюються та впливають один на одного.

Коли дитина сприймає середовище як значуще і ціннісно-важливе, вона вступає у процес саморозвитку та

самооновлення. Якщо ж впливи середовища є несприятливими, соціалізація також відбувається, але набуває нестабільного характеру, може викликати розмитість суб'єктивної позиції чи навіть злочинну спрямованість. Тому важливо своєчасно допомогти дитині усвідомити, що зовнішні труднощі, навіть найскладніші, можна розглядати як виклики, які допомагають розвивати витривалість і знаходити сили для їх подолання.

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, створення образу свого «ідеального Я», формування адекватності самооцінки. З огляду на це особливого значення набувають внутрішні сили дитини, яка стає активним суб'єктом власної життєтворчості. Виховання впливає на навколишнє соціальне середовище через формування тих рис і характеристик особистості, які дають їй можливість виконувати певні соціальні ролі. Саме завдяки вихованню соціальне середовище «оживає», наповнюється суб'єктами соціального життя, які вдосконалюють його спільними зусиллями[34].

Якщо розглянути трансформацію суспільних ідеалів у мотиваційні «моделі потребового», загальна схема виглядає так: суспільні ідеали засвоюються особистістю як «моделі потрібного», тобто цінності, які стимулюють її активність. У процесі цієї активності цінності реалізуються на практиці, стаючи основою для формування нових суспільних ідеалів, створюючи нескінченний цикл[35].

---

[34]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.

[35] Вірна Ж. П. Освіта як автобіографічний факт особистості. *Практична психологія та соціальна робота.* 2005. № 11. С. 68–72.

Важливо наголосити, що, незважаючи на єдність норм і вимог до виховання, його зміст змінюється залежно від соціальних умов і виховних інститутів. У випадку державних закладів опіки, соціальне виховання інтегрує економічні, політичні, духовні аспекти, хоча й не зводиться лише до них, а адаптує їх вимоги до конкретних напрямів виховання.

Процес виховання передбачає оцінювання та порівняння суб'єктів один з одним відповідно до суспільних норм і цінностей. Це включає аналіз того, наскільки вихованість дитини відповідає її соціальному статусу, культурі та рівню засвоєння соціокультурних цінностей.

Для ефективної соціалізації важливо враховувати взаємозв'язок між зовнішніми вимогами до виховання та ціннісною системою дитини. Ця узгодженість сприяє особистісному розвитку, коли виховний зміст перетворюється на індивідуальне надбання дитини.

Виховання апелює до мотиваційно-ціннісної системи особистості, впливаючи на її соціалізацію та взаємодіючи з образом світу, що формується під впливом «вільного» соціуму. Останній діє яскравіше й інтенсивніше, ніж навіть найсучасніші, але шаблонні виховні методики.

Важливо зазначити, що виховання не може повністю контролювати всі соціальні процеси, з якими стикається дитина. Однак воно має збагачувати, коригувати та поглиблювати її соціальний досвід, надаючи йому осмисленості.

Соціалізація можлива завдяки тому, що дитина стає «об'єктом» для самої себе: оцінює власні дії, співвідносить їх із соціальними ролями та очікуваннями, які нав'язуються суспільством або дорослими. Тому виховання має спрямовуватися на розвиток самостійної, здатної до самовизначення особистості. Це означає зміну підходу до соціалізації: не обмежувати її лише нормативними впливами, а

поєднувати їх із стихійними процесами розвитку, надаючи дитині можливість обирати власний шлях.

Виховувати можна лише те, що відображається у «силовому полі» соціалізації дитини, її «образі світу» та особистісному досвіді[36]. Самовизначення в соціумі включає пошук значущої позиції, що схвалюється суспільством і відповідає індивідуальним прагненням дитини. Цей процес сприяє переходу від стихійної чи детермінованої дорослими діяльності до самостійного вибору. Виховання сприяє набуттю особистістю організованих, морально обґрунтованих знань, умінь і навичок, які в процесі соціалізації доповнюються природно набутим соціальним досвідом і перевіряються на практиці в різних формах міжособистісного спілкування. Таке поєднання дає змогу дитині успішніше засвоювати соціальні норми, цінності та культурні традиції, важливі для конкретного суспільства, що, зі свого боку,підвищує ефективність її соціалізації.

Сучасні вихованці активно реагують на загострення своїх життєвих проблем, що призводить до соціальної дезадаптації значної частини покоління. У зв'язку з цим виникає необхідність перегляду традиційної психолого-педагогічної підтримки: вона має стати більш диференційованою, інтенсивною та спрямованою. Крім того, потрібно радикально змінити підхід до виховання. Важливим має стати формування у молодої особистості розуміння сенсу життя, а не лише засвоєння конкретних норм і моделей поведінки для певних видів діяльності.

Також важливо розв'язати проблеми особистісного, культурного та духовно-морального самовизначення через гуманістичні ідеї. Виховання, яке базується на цих принципах,

---

[36] Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

створює нову психолого-педагогічну реальність, де глибоке розуміння «Я» вихованця є простором для розвитку самопізнання і самовдосконалення через загальнолюдські та національні цінності[37].

Із впровадженням гуманістично-орієнтованої розвивальної моделі, яка стає пріоритетною у виховних технологіях, виникає можливість розв'язання проблеми захисної функції виховання щодо особистості[38]. У цьому контексті можна виділити дві функції – внутрішню та зовнішню. Перша полягає у формуванні у зростаючої особистості нових культурних засобів для стабільності духовно-моральної позиції (впевненості в собі, безконфліктного ставлення до чужих ідей). Друга – передбачає готовність до своєчасного актуалізування сформованої здатності до психологічного захисту, яка дозволяє уникнути зовнішнього деструктивного впливу на «Я» особистості[39].

Під час процесу самовизначення дитина поступово переходить від безпосереднього або визначеного дорослими способу життя до того, який вона вибирає сама, хоча б частково. Виховання забезпечує отримання систематизованих морально орієнтованих знань, умінь і навичок, які під час соціалізації доповнюються самостійно набутим соціальним досвідом і перевіряються різними формами міжособистісної взаємодії. Це поєднання забезпечує ефективніше засвоєння соціальних норм, цінностей та культурних традицій, що є основою для соціалізації особистості в суспільстві.

---

[37] Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

[38] Лялюк Г. М. Виховання дітей-сиріт в контексті особистісної парадигми: вітчизняна теорія та практика (ХХ ст. – поч. ХХІ ст.) : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка, 2020. 504 с.

[39] 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.

Висновки

Військова агресія породила нові виклики у сфері захисту прав дітей, особливо тих, які залишилися без батьківського піклування в умовах війни. Ефективною альтернативою традиційним формам опіки та виховання залишаються інноваційні системи догляду, зокрема будинки сімейного типу та прийомні сім'ї, а також, заклади інституційного догляду. Відсутність батьківської опіки, любові та емоційно-стимулювального середовища негативно впливає на психічний і особистісний розвиток дитини-сироти, її соціалізацію.

Для підвищення ефективності соціалізації у державних опікунсько-виховних закладах процес освоєння дитиною-сиротою зовнішнього середовища має бути тісно пов'язаний з ціннісним аспектом її внутрішнього світу (системи цінностей), враховуючи зовнішні вимоги до виховання, що визначають напрям цього процесу. Така орієнтація створює умови для особистісного розвитку дитини-сироти, у ході якого зміст виховання та соціалізації стає її індивідуальним надбанням. Соціалізація та виховання – тісно пов'язані процеси, які взаємно визначають і доповнюють один одного. Сучасні діти гостро реагують на загострення життєвих проблем, що нерідко призводить до їхньоїсоціальної дезадаптації. Це зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до психолого-педагогічної підтримки: вона має бути більш диференційованою, інтенсивною та цілеспрямованою. Важливо також докорінно змінити підходи до виховання, зосередивши увагу на формуванні у молоді усвідомлення сенсу життя, а не лише на засвоєнні певних норм чи моделей поведінки для конкретних сфер діяльності. Крім того, ключовим завданням є врегулювання питань особистісного, культурного та духовно-морального самовизначення молоді через гуманістичні ідеї.

Моральний розвиток дитини є духовним змістом її соціалізації, тоді як сама соціалізація виступає всеохопливою формою морального зростання особистості. Лише у випадку досягнення єдності цих процесів можна визначити педагогічно обґрунтовану орієнтацію виховання та надати йому реального соціально-культурного змісту. Основою особистісно орієнтованої педагогіки є особистість дитини, її самобутність і самоцінність. Головне завдання особистісно орієнтованого виховання – забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії (реципрокності, гармонії) між учасниками процесу, де педагог передусім виконує роль фасилітатора, що сприяє особистісному зростанню дітей.

Література

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.

Андреєва В. РФ депортувала понад 4,5 тисячі українських сиріт та дітей без батьківського піклування – І. Верещук. 2023. URL: https://life.pravda.com.ua/society/2023/06/1/254606

Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

Відніченко Л.І. Проблема психічної депривації дітей, які залишились без батьківського піклування. Соціально-психологічні технології розвитку особистості : зб. наук праць за матеріалами VIII Усеукраїнської науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 07 квітня 2023 р.). Херсон: ХДУ, 2023. С. 197–202. С.198

Вірна Ж. П. Освіта як автобіографічний факт особистості. Практична психологія та соціальна робота. 2005. № 11. С. 68–72.

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.

Діти, які залишились без батьків під час воєнного стану, зможуть бути тимчасово влаштовані до сімейних форм виховання. 2022. URL: https://www.msp.gov.ua/news/21593.html?PrintVersion

Дрозд А.Д. Проблема сирітства в Україні: основні причини. Інтеграція освіти, науки та бізнесу в сучасному середовищі: зимові диспути: тези доповідей І Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (м. Дніпро, 6-7 лютого 2020 р.). Дніпро, 2020. Т. 1. С. 417–421.

Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої. 2-ге вид. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.

Кузьмін В.В. Теоретичний аналіз проблеми інтеграції у суспільства дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: соціально-психологічний аспект. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти, 2017. No1. С. 3–9.

Лангмейер Й., Матейчек З. Психічна депривація в дитячому віці. Прага : Авіценум, 1984. 334 с. С. 27–29.

Літвінова О.В., Пожарницька-Чапенко А.С. Психологічна допомога дітям, позбавленим батьківської опіки. Ольвійський форум – 2022: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі: збірник тез XVI Міжнар. наук. конф. (м. Миколаїв, 24 червня 2022 р.). Миколаїв: Вид-во Чорноморський національний університет імені Петра Могили, 2022. С. 58–62.

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.

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.

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.

Пліско Є., Тіщенко В. Аналіз сучасного стану соціального захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського

піклування. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2022. No 17. С. 42–51.

Про затвердження Порядку проведення евакуації у разі загрози виникнення або виникнення надзвичайних ситуацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 жовтня 2013 р. N 841. Офіційний вісник України. 2013. N. 92. Ст. 23.

Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

Скотна Н. В. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів :Українські технології, 2005. 384 с.

Соціалізація дітей-сиріт. URL: https://sirotstvy.net/ua/mentoring/the-experience-of-other/sotsializatsiya-ditey-sirit-l-vigotskiy

Уряд посилив контроль під час воєнного стану за дотриманням прав дітей з вразливих категорій, евакуйованих всередині України або за її межі. 2022.URL: https://www.msp.gov.ua/news/21816.html

Філософський словник соціальних термінів / за ред. В. П. Андрущенко. 3-е вид., доп. Київ; Харків : Вид-во «Р.И.Ф.», 2005. 672 с.

Яніцька І.А. Встановлення опіки та піклування над дітьми-сиротами та дітьми, позбавле-ними батьківського піклування, в умовах воєнного стану. Європейський вибір України, розвиток науки та національна безпека в реаліях масштабної військової агресії та глобальних викликів XXI століття» (до 25-річчя Національного університету «Одеська юридична академія» та 175-річчя Одеської школи права): у 2 т.: матеріали Міжнар.наук.-практ. конф. (м. Одеса, 17 червня 2022 р.). Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Т. 2.С. 797–801.

Nadia Skotna, Hałyna Laluk

PERSONAL PARADIGM AS A METHODOLOGICAL IMPERATIVE OF RAISING CHILDREN IN CONDITIONS OF FAMILY DERIVATION

Abstract. The article is devoted to the search for effective ways of raising orphans in conditions of family derivation. The problem of the growth of the number of orphans in Ukraine under martial

law is highlighted. The war has given rise to new challenges in the field of protecting the rights of children, especially those who were left without parental care in conditions of war. The main factors of the spread of the orphanhood phenomenon are highlighted. Attention is drawn to the problem of deportation of Ukrainian children, among whom a significant part are orphans, to Russia, where they are often adopted.

The problems of the process of successful integration of orphans in conditions of family derivation into society are substantiated. It is emphasized that deprivation, manifested through the limitation of basic needs, the shortage of necessary conditions and energy for normal functioning, can have long-term consequences for various aspects of the human psyche. The lack of family care, emotional support and social experience negatively affects the personal and mental development of an orphan child. Such children often demonstrate increased anxiety, a sense of dissatisfaction with themselves and their surroundings, loss of vital activity, persistent depressive states with periodic outbursts of aggression. The degree of manifestation of deprivational lesions depends on the individual resilience of the child, his experience and ability to withstand adverse circumstances, as well as on the severity of the derivation conditions. The situation becomes more complicated when an orphan child ends up in an orphanage after traumatic circumstances of war. The psychological trauma experienced affects his current desires, interests and behavior. To optimize the upbringing of such children, it is necessary to update the system of training specialists, develop criteria for classifying psychotraumas and influences, and create correction programs that take into account the characteristics of different categories of children.

It is substantiated that today, the personal paradigm of upbringing acts as a kind of methodological imperative that meets the needs of development and self-realization of the spiritual

principle of a person. The process of upbringing involves evaluating and comparing subjects with each other in accordance with social norms and values. This includes an analysis of how much the upbringing of a child corresponds to his social status, culture and level of assimilation of socio-cultural values. For effective socialization, it is important to take into account the relationship between external requirements for upbringing and the child's value system. This consistency contributes to personal development, when the educational content turns into the child's individual asset.

Upbringing appeals to the motivational and value system of the individual, influencing his socialization and interacting with the image of the world that is formed under the influence of a «free» society. The latter acts brighter and more intensely than even the most modern, but template educational methods. The center of personality-oriented pedagogy is the child's personality, its originality, self-worth. Based on the analysis of psychological and pedagogical factors of the conscious mastery of spiritual values by the growing personality, a number of priorities for modern education of orphans have been identified. The content of the child's inner sphere is not a simple reflection of external influences, because it is formed on the basis of his personal experience gained in the process of various types of activity. This experience is transformed into knowledge, beliefs, motives and value orientations. It is emphasized that the main task of personality-oriented education is to ensure subject-subject interaction (reciprocity, harmony) between the participants in the process, where the teacher primarily plays the role of a facilitator, which contributes to the personal growth of children.

Keywords: personality, development, upbringing, socialization, orphans, family deprivation, personal paradigm of upbringing, self-worth, self-realization.

PARADIGMAT OSOBOWOŚCI JAKO REGULA METODOLOGICZNA WYCHOWANIA DZIECI W WARUNKACH DEPRYWACJI RODZINNYCH

Streszczenie. Artykuł poświęcony jest poszukiwaniu skutecznych metod wychowania sierot w warunkach rodzinnych. Zwraca sie uwaga na problem wzrostu liczby sierot na Ukrainie w okresie stanu wojennego. Wojna stworzyła nowe wyzwania w zakresie ochrony praw dzieci, zwłaszcza tych, które w czasie wojny zostały bez opieki rodzinney. Określono główne czynniki rozprzestrzeniania się zjawiska sieroctwa, problemu deportacji ukraińskich dzieci, z których znaczna część to sieroty.

Uzasadniono problemy procesu pomyślnej integracji ze społeczeństwem sierot, które znajdują się w warunkach rodzinnyh. Brak opieki rodzinnej, wsparcia emocjonalnego i doświadczeń społecznych negatywnie wpływa na rozwój psychiczny osobowości dziecka osieroconego. U takich dzieci często obserwuje się wzmożony lęk, poczucie niezadowolenia z siebie i otoczenia, utratę aktywności życiowej oraz przewlekłe stany depresyjne z okresowymi wybuchami agresji. Stopień nasilenia uszkodzeń deprywacyjnych zależy od indywidualnej odporności dziecka, jego doświadczeń i umiejętności przeciwstawienia się niekorzystnym okolicznościom. Sytuacja staje się jeszcze bardziej skomplikowana, gdy osierocone dziecko po traumatycznych przeżyciach wojennych trafia do sierocińca. Doświadczona trauma psychologiczna wpływa na jej obecne pragnienia, zainteresowania i zachowanie. Aby zoptymalizować wychowanie takich dzieci, należy unowocześnić system kształcenia specjalistów, opracować kryteria klasyfikacji urazów i wpływów psychicznych oraz stworzyć programy korekcyjne uwzględniające specyfikę różnych kategorii dzieci.

Uzasadniono, że współcześnie paradygmat wychowania osobowości funkcjonuje jako rodzaj nakazu metodologicznego, który wychodzi naprzeciw potrzebom rozwoju i samorealizacji

duchowej zasady człowieka. Proces edukacji obejmuje ocenianie i porównywanie przedmiotów ze sobą w oparciu o normy i wartości społeczne. Zalezy takze w jakim stopniu wychowanie dziecka odpowiada jego statusowi społecznemu, kulturze i poziomowi przyswajania wartości społeczno-kulturowych. Aby socjalizacja przebiegała skutecznie, ważne jest uwzględnienie relacji pomiędzy zewnętrznymi wymaganiami wychowawczymi a systemem wartości dziecka. Taka spójność przyczynia się do rozwoju osobowości, gdy treści edukacyjne stają się indywidualnym dobrem dziecka.

Edukacja odwołuje się do systemu motywacyjnego i wartości jednostki, wpływając na jej socjalizację i współdziałając z obrazem świata, który kształtuje się pod wpływem «wolnego» społeczeństwa. Ostatnia metoda działa skuteczniej i intensywniej niż najnowocześniejsze, schematyczne metody edukacyjne. Podstawą pedagogiki zorientowanej na osobowość jest osobowość dziecka, jego tożsamość i poczucie własnej wartości. W oparciu o analizę psychologicznych i pedagogicznych czynników świadomego opanowania wartości duchowych przez rozwijającą się osobowość, określono szereg priorytetów współczesnego wychowania sierot. Treść sfery wewnętrznej dziecka nie jest prostym odzwierciedleniem wpływów zewnętrznych, lecz kształtuje się jego osobistymi doświadczeńiami, nabytymi w procesie różnego rodzaju aktywności. Doświadczenie to przekształca się w wiedzę, przekonania, motywy i orientacje wartości. Podkreśla się, że głównym zadaniem edukacji zorientowanej na osobowość jest zapewnienie interakcji podmiotowo-przedmiotowej (wzajemności, harmonii) między uczestnikami procesu, gdzie nauczyciel pełni przede wszystkim rolę animatora, co przyczynia się do rozwoju osobistego dzieci.

***Słowa kluczowe**:* osobowość, rozwój, wychowanie, socjalizacja, sieroty, osobisty paradygmat wychowania, poczucie własnej wartości, samorealizacja.

Григорій Пустовіт
Рівненський державний гуманітарний університет
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7754-0249
e-mail: h.pustovit@gmail.com

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КОНТЕНТ БЕЗПЕЧНОГО ТВОРЧОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація

У розділі схарактеризовано сутність соціально-педагогічного контенту створення безпечного для дитини творчого виховного середовища в закладі позашкільної освіти, що сприяє не лише розвитку інтелекту дітей і учнівської молоді, а й постійній творчій та емоційній взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу. Доведено, що ефективність побудови такого середовища можлива за умови, коли у його структурі враховується особистісно орієнтований, ціннісно-мотиваційний, особистісно-діяльнісний, соціально-адаптаційний підходи. Схарактеризовано теоретико-прикладні конструкти соціально-педагогічного контенту побудови безпечного для дитини творчого виховного середовища, що полягає у подоланні суперечності між розумінням дітьми свого вільного часу як відпочинку і виховною діяльністю та соціальною роботою закладів позашкільної освіти; сприянні адаптації і позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні морально-соціальних норм і цінностей; створенні умов для психологічного комфорту і безпеки дитини; організація ефективної професійної орієнтації і самовизначення дітей та учнівської молоді.

Ключові слова: соціально-педагогічний контент, безпечне для дитини творче виховне середовище, заклад позашкільної освіти, діти й учнівська молодь, соціальне виховання.

Вступ

Сучасна система позашкільної освіти України створювалась на історично зумовлених та визнаних в українському суспільстві традиціях, суспільних та родинних цінностях, поглядах, переконаннях, ідеалах освіти, виховання, розвитку і соціалізації дітей різного віку. Їхня реалізація сьогодні здійснюється закладами позашкільної освіти, творчими дитячими і молодіжними організаціями й об'єднаннями у вільний від навчання дитини в закладі загальної середньої освіти час. Саме ця особливість безпечного для дитини творчого виховного середовища у цих закладах забезпечує умови ефективного розвитку її творчого потенціалу, здібностей і талантів у сфері науково-технічної, художньої, еколого-біологічної, спортивно-технічної, фізкультурно-спортивної, туристично-краєзнавчої, реабілітаційної, військово-патріотичної, соціально-педагогічної, природно-наукової та іншої освітньої діяльності. Пріоритетними завданнями цієї унікальної освітньо-виховної діяльності є не стільки навчання, хоча це одна із її важливих цілей, скільки виховання зростаючої особистості, насамперед як громадянина і патріота, на основі формування духовного світу, практичних умінь і навичок соціально значущої, морально орієнтованої й відповідальної діяльності у суспільстві[1].

Водночас гуманістична спрямованість сучасних виховних інноваційних процесів у системі позашкільної освіти створює широкий простір для реалізації задумів, потреб та інтересів кожного з учнів (вихованця, слухача) у створюваному безпечному для дитини творчому виховному середовищі у закладі позашкільної освіти. Саме це сьогодні детермінує процеси системного пошуку й упровадження нових

[1] Пустовіт Г. П. Ціннісні виміри сучасної позашкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2. С. 150–164.

ефективних напрямів здійснення виховної роботи, інноваційних форм, методів і методик виховання дитини на всіх етапах її онтогенезу. На розв'язання цієї проблеми спрямована організаційна та методична діяльність сучасних педагогів цих закладів освіти, що сприяє забезпеченню ефективності реалізації інтелектуальних, духовних, моральних, естетичних і комунікативно-творчих потреб у саморозвитку зростаючої особистості. Саме процеси модернізації цієї унікальної освітньо-виховної галузі спрямовувалися протягом останніх десятиліть на суттєве удосконалення змісту, форм й методів їх практичної реалізації. Ці зміни відбувались у декількох взаємопов'язаних філософсько-культурологічних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних та організаційно-педагогічних напрямах, а саме: розвитку креативності й творчої активності вихованців; забезпечення їхніх потреб у творчій взаємодії і спілкуванні з однокласниками, одногрупниками; залучення учнівської молоді до пошуково-дослідницької роботи в наукових секціях МАН, НТУ, учнівських творчих об'єднаннях дослідницького спрямування; поглиблення змісту навчальних програм шляхом інтеграції міжпредметних зв'язків; упровадження інноваційних методів, методик, технологій інтерактивного навчання й виховання у процесі створення творчого виховного середовища, безпечного для дитини будь-якого віку.

У такому контексті пріоритетним напрямом розвитку системи позашкільної освіти є екстраполяція на її ґрунт позитивних наслідків реформування назагал національної системи освіти протягом останніх десятиліть, і яке здійснюється у межах оновлення загальноєвропейських і світових гуманістичних освітніх парадигм, упровадження яких пов'язано із визнанням різними верствами суспільства

значущості знань як рушійної сили суспільного прогресу та добробуту [2].

У такому розумінні завдань вітчизняної освіти особливої актуальності набуває осмислення і ефективне розв'язання соціально-педагогічних і психолого-педагогічних проблем освіти, виховання, розвитку і соціалізації зростаючої особистості, що стали предметом фундаментальних наукових пошуків І. Беха, І. Зверєвої, І. Єрмакова, К. Журби, О. Кононко, В. Оржеховської, О. Савченко, О. Сухомлинської та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми соціалізації дітей та молоді в різних закладах освіти здійснений у працях Т. Алєксєєнко, О. Безпалько, І. Звєрєвої, А. Капської, О. Мудрика, С. Савченка, А. Сбруєвої, С. Харченка та ін.

Окрема важливе місце у розв'язанні зазначених проблем у закладах позашкільної освіти сьогодні належить працям О. Биковської, А. Бойко, В. Вербицького, А. Корнієнко, О. Литовченко, В. Мачуського, Г. Пустовіта, Т. Сущенко та ін.

Мета дослідження полягає у визначенні й характеристиці сутності соціально-педагогічного контенту створення безпечного для дитини творчого виховного середовища закладів позашкільної освіти, що має виховне, розвивальне, соціально адаптаційне і соціалізуюче спрямування, тим самим сприяючи не лише розвитку інтелектуальних творчих здібностей дітей і учнівської молоді, а й постійній творчій та емоційній взаємодії всіх суб'єктів освітньо-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу

Запровадження нині у закладах позашкільної освіти інноваційної моделі цілісного безпечного для дитини творчого виховного середовища, побудованого на гуманістичній (культурологічній) парадигмі, актуалізувало проблему визнання

[2] Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: *монографія* / В. Г. Кремень. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.

центром дитини з її потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеями й ідеалами та сформованою свідомістю і самосвідомістю. У такому контексті розроблення сучасних інноваційних виховних технологій організації і успішного функціонування безпечного для дитини творчого виховного середовища в закладі позашкільної освіти розглядається як один із провідних принципів корпоративної виховної творчої діяльності учнів, учнів і педагогів, учнів, педагогів і батьків та громадськості. Враховуючи, що «…добровільна корпоративність профільних учнівських творчих об'єднань (гуртків, секцій, клубів тощо) сучасних закладів позашкільної освіти є основою для того, щоб кожен з її учасників почувався самодостатнім, й відповідно, творчим суб'єктом такої навчально-творчої діяльності, вона має відповідати його вподобанням і має приносити йому емоційне задоволення»[3].

А тому таке середовище за своєю сутністю має набути насамперед системності у визначенні й досягненні загальної мети і конкретних цілей функціонування, а також розв'язання його провідних освітніх, виховних, розвивальних і соціалізуючих завдань. Крім того, таке середовище має набути ціннісного і ціннісно-орієнтаційного спрямування на самоактуалізацію й самодетермінацію зростаючої особистості завдяки обґрунтуванню і реалізації теоретико-методичних засад творчого й соціально активного характеру її навчально-пізнавальної і суспільно корисної та конкретної практичної діяльності у навколишньому соціумі. Розв'язання цієї важливої проблеми в умовах модернізації системи позашкільної освіти може бути здійснено за умови визнання безпечного для дитини творчого виховного середовища як відкритої системи освіти,

[3] Пустовіт Г. П. Інтерактивні методи навчання і виховання у позашкільному навчальномузакладі. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр*. Вип. 2. Рівне : РДГУ, 2015.С. 24–38.

виховання, розвитку і соціалізації як найбільш демократичного та гнучкого засобу залучення освітнього закладу, сім'ї і громадськості до співпраці у розв'язанні зазначених проблем. Як підтверджує аналіз сучасної освітньої практики закладів позашкільної освіти, ефективність побудови і функціонування безпечного для дитини саме творчого виховного середовища можлива за умови, коли у його побудові враховується особистісно орієнтований підхід, сутність якого полягає у створенні «ситуації успіху» для кожної дитини будь-якого віку у всьому розмаїтті задоволення її інтересів, нахилів та освітніх потреб у процесі життєдіяльності у цих закладах освіти. Отже, можемо констатувати, що особистісно орієнтований підхід у закладах позашкільної освіти, ґрунтуючись «…на особистісних замовленнях дітей і їхніх батьків, які постійно розвиваються і варіюються… «, є ефективним за умови «…проєктування таких педагогічних методик та технологій, які могли б якнайповніше допомогти дітям зорієнтуватись і самореалізуватись у складній і багатогранній соціокультурній ситуації»[4].

Своєю чергою, актуальним і незаперечно важливим у побудові безпечного для дитини творчого виховного середовища, як підтверджує аналіз педагогічної практики, є застосування ціннісно-мотиваційного підходу, зміст якого орієнтований на формування системи загальнолюдських та індивідуально вивірених часом і життям суспільства морально-духовних цінностей і важливих позитивних мотивацій щодо досягнення вибудованої самою ж особистістю мети життєдіяльності у всій її багатомірності й соціальній значущості. Тобто важливим у цих процесах має стати усвідомлення педагогами закладу позашкільної освіти певної психологічної закономірності,відповідно до якої психічні

[4] Формування ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах : монографія / В. В. Мачуського. Київ : Видавництво «Сталь», 2017. 220 с.

внутрішні процеси (усвідомлення, сприймання, мислення, запам'ятовування, відтворення й застосування нових знань тощо) мають завжди цілеспрямоване продовження у зовнішніх проявах, тобто у певних видах діяльності. І що вищий рівень внутрішніх процесів, їхня логічна єдність та взаємозв'язок, то вищий рівень й ефективність практичної (творчої) діяльності особистості в навколишньому середовищі.

Не менш важливим у процесах побудови безпечного для дитини творчого виховного середовища в закладі позашкільної освіти є особистісно-діяльнісний підхід, що спрямовується на практичну як індивідуальну, так і колективну соціально-значущу діяльність, що є основою виховання і творчого розвитку дитини та її духовного зростання як активного члена суспільства. У межах цього підходу умінням і практичним навичкам із вивчення соціокультурного і соціоприродного середовища, тобто навичкам прийняття доцільних рішень щодо власних вчинків, поведінки і діяльності у найближчому для дитини соціумі, ми відводимо одне з центральних місць у змісті безпечного для дитини творчого виховного середовища. Саме характеристика цих ключових положень дає підстави для обґрунтованого висновку, що сьогодні кінцевим етапом в інтелектуальному й духовному збагаченні та фізичному розвитку, соціальній адаптації і соціалізації зростаючої особистості в безпечному для дитини творчому виховному середовищі закладу позашкільної освіти провідним є саме його соціально-педагогічний контент. Не менш актуальним у структурі цього контенту є формування комунікативних умінь і навичок, що забезпечують «…ефективну співпрацю всіх і кожного в колективі, що особливо важливо в наші дні, коли люди повинні об'єднуватися для досягнення суспільно значущих цілей у поступальному розвитку українського суспільства. Окреме місце у цьому напрямі посідає формування поведінково-комунікативних умінь і навичок, що забезпечують

ефективне включення дитини будь-якого віку в різні соціально-психологічні групи та ситуації спілкування»[5].

На думку О. Безпалько, *саме у спілкуванні як провідному елементові взаємодії розкривається людина в людині як для інших, так і для самої себе завдяки діалогічному спілкуванню. А коли діалог закінчується, на переконання вченої, закінчується не лише взаємодія особистостей, але й весь спектр їхньої діяльності переважно стає мало ефективним.* Отже, педагогічне спілкування визначається як діалог, полілог на полімодульних рівнях (учитель – учень, учитель – учень – батьки, педагогічна громадськість)[6].

У процесі аналізу сучасної практики закладів позашкільної освіти зі створення безпечного для дитини творчого виховного середовища особливої актуальності набуває застосування соціально-адаптаційного підходу, який забезпечує адаптацію дитини до викликів і загроз сучасного українського суспільства завдяки формуванню критичного мислення, вироблення умінь і навичок самоосвіти, самовизначення, реалізації індивідуальних здібностей та творчого потенціалу. У межах цього підходу нами виділено низку аспектів формування: соціальних знань, що визначають рівень орієнтування дитини у навколишньому світі у певний період її онтогенезу; вербальних знань, тих знань які визначаються сформованими вербальними здібностями щодо усвідомлення й засвоєння системних знань про довкілля; інтерактивних знань, тих знань, які у поєднанні з певними уміннями і навичками дають змогу організувати самостійно взаємодію з іншими членами гуртка, секції, загону, педагогами закладу позашкільної освіти, батьками та іншим дорослими. А також знання, що дають змогу сформулювати самооцінні

[5].Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Г. Кременя. Київ : Пед. думка, 2016. 448 с.

[6] Спілкуємося й діємо : навч.-метод. посіб. / Ж. В. Савич, О. В. Безпалько. 2-ге вид., доповн. та переробл. Київ: «Наш час», 2006. 120 с.

судження щодо ставлення індивіда до себе й до інших. Крім того, вони допомагають зростаючій особистості вибудувати ефективну взаємодію з найближчим оточенням; психолого-орієнтаційних знань, що забезпечують умови визначення й усвідомлення своїх людських сутнісних якостей та характеристик, тобто свого власного «Я» у навколишньому соціумі; ціннісно-орієнтаційних знань, умінь і навичок, що дають змогу зростаючій особистості, особливо у старшому шкільному віці, виокремити й схарактеризувати для себе власне місце й роль у світі, що її оточує, та значущість власних вчинків і дій як для себе, так і для суспільства загалом[7].

Отже, провідною тенденцією виховання дітей і учнівської молоді у сучасних закладах позашкільної освіти стає формування системи їхнього ціннісного ставлення до навколишнього соціального і природного довкілля та самої себе. А отже, набуває сили тенденція до гармонійного поєднання інтересів учасників виховного процесу: вихованця, який прагне до вільного саморозвитку і збереження індивідуальності; суспільства, зусилля якого спрямовані на моральний саморозвиток особистості; держави, зацікавленої у тому, щоб діти зростали громадянами і патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі. Це дає підстави стверджувати, що сучасному вихованню у порівнянні з освітою у закладах позашкільної освіти має повною мірою бути властива випереджувальна роль у демократичному процесі, воно мусить ставати засобом відродження національної культури, припинення соціальної деградації, стимулом пробудження таких моральних якостей, як совість, патріотизм, людяність, почуття власної гідності, творча ініціатива, підприємливість тощо; засобом самоорганізації, особистісної

[7] Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання. Підручник. Київ: Педагогічна думка. 2013. 272 с.

відповідальності дітей та молоді; гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві[8].

А тому можемо констатувати, що сьогодні у межах обґрунтованої і запровадженої у широку практику освітньо-виховної парадигми педагогічного супроводу дозвіллєвої діяльності дітей і учнівської молоді в закладі позашкільної освіти провідною стає відмова від вузького погляду на їхнє виховання, розвиток і соціалізацію. Сутність такого підходу переважно полягає саме в інтелектуальному розвитку зростаючої особистості, тоді як процеси соціального й морального становлення, і такого важливого елемента освітньо-виховного процесу закладів позашкільної освіти,як самоорганізація, самостановлення, самовиховання й самоствердження зростаючої особистості залишалися недостатньо розробленими. Тому процеси навчання, виховання, розвитку й соціалізації дитини у цих закладах освіти необхідно сьогодні розглядати у взаємозв'язку і водночас як процеси адаптації особистості до соціалізаційних викликів і загроз, характерних для сучасного українського суспільства[9].

Тільки за таких умов система виховної роботи у закладах позашкільної освіти сприяє не лише розвитку інтелектуальних творчих здібностей учнів, а й постійній творчій взаємодії та емоційній співпраці всіх суб'єктів освітньо-виховного процесу. У контексті останнього саме заклади позашкільної освіти (де процес навчання побудований як акт відкриття дитиною нового, раніше невідомого і, головне, цікавого їй) мають набагато більші можливості у застосуванні активних форм, методів та виховних технологій педагогічно спрямованої

---

[8] Ціннісні орієнтири навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах : методичний посібник /А. Е. Бойко, А. В. Корнієнко, О. В. Литовченко, Г. П. Пустовіт [та ін.]; за ред. В. В. Мачуського. Київ: ТОВ. «Артимедія прінт», 2017. 272 с.

[9] Пустовіт Г. П. Педагогічна складова дозвіллєвої діяльності дитини у позашкільних навчальних закладах: соціокультурні виклики. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. Вип. 3. Рівне : РДГУ, 2016. С. 15–27.

організації їхнього вільного часу за межами школи, на відміну від нецікавого й безцільного відпочинку.

Тому сьогодні маємо акцентувати увагу на теоретико-прикладному конструкті соціально-педагогічного контенту побудови безпечного для дитини творчого виховного середовища і розглядати його як одне з найважливіших завдань, що полягає у подоланні суперечності між розумінням дітьми вільного часу як відпочинку і виховної діяльності та соціальною роботою закладів позашкільної освіти як організаційної структури інституту соціального виховання. Отже, актуальність модернізації змісту позашкільної освіти посилюється тим, що ця система визначально орієнтована на вільний вибір особистістю видів і форм діяльності, формування її особистих уявлень про соціокультурне і соціоприродне середовище, розвиток пізнавальної мотивації і творчих якостей. Тому позашкільна освіта сьогодні має розглядатися такою, що виявляє найближчі перспективи розвитку особистості в різних соціальних й освітньо-виховних інститутах, де заклади позашкільної освіти мають стати центрами мотиваційного розвитку особистості, її самореалізації і професійного самовизначення[10].

У такому контексті головним узагальнювальним вектором сучасного розвитку соціально-педагогічного контенту побудови безпечного для дитини творчого виховного середовища є екстраполяція на її ґрунт позитивних наслідків реформування загалом національної системи освіти, що відбувалось упродовж останніх десятиліть, яке здійснюється у межах оновлення загальноєвропейських і світових гуманістичних освітніх парадигм, і пов’язане з визнанням різними верствами

[10] Пустовіт Г. П. Інтерактивні методи навчання і виховання у позашкільному навчальному закладі. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр*. Вип. 2. Рівне : РДГУ, 2015. С. 24–38.

суспільства значущості знань як рушійної сили суспільного прогресу та добробуту[11].

Відповідно, останнє детермінувало запровадження у закладах позашкільної освіти інноваційної моделі цілісного й безпечного для дитини творчого виховного середовища, побудованого на гуманістичній (культурологічній) парадигмі, де центром системи визначено дитину з її потребами, мотивами, бажаннями, інтересами, переконаннями, ідеями й ідеалами та сформованою свідомістю та самосвідомістю; і якому має бути надано системність, ціннісне й ціннісно-орієнтаційне спрямування на самоактуалізацію й самодетермінацію зростаючої особистості; забезпечення творчого й соціально активного характеру її навчально-пізнавальної і суспільно-практичної діяльності; розроблення та запровадження у практику теоретико-методичних засад соціальної адаптації і становлення особистості у закладах позашкільної освіти на основі активізації її творчого потенціалу й духовного зростання.

Отже, йдеться про необхідність моделювання ситуацій, вільних від настанов і адаптивних виховних механізмів, ситуацій творчої співпраці педагогів закладу позашкільної освіти і зростаючої особистості як суб'єкта виховної діяльності, сім'ї, громади, що за своєю сутністю може розглядатись як мікроструктура сучасного суспільства. Такий підхід дає змогу особистості самостійно активізувати свій інтелектуальний і духовний потенціал на побудову власної соціально значущої поведінки і діяльності в довкіллі. переважальним чинником і каталізатором цих процесів є не лише усвідомлення і засвоєння особистістю змісту ціннісно орієнтованих знань (тобто формування її наукового світогляду), скільки створення таких

[11] Пустовіт Г. П. Позашкільні навчальні заклади – погляд у майбутнє. *Нова педагогічна думка: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування соціальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів» (Рівне, 9–10 червня 2011).* Рівне, 2011. №3. С. 17–19.

ситуацій, якіспонукали б учнів на основі здобутих знань до роздумів морально-етичного плану щодо наслідків власної поведінки і діяльності в довкіллі, формування на їх основі переконаності у необхідності дотримання (головне – неможливості порушення) моральних норм, прийнятих у суспільстві та власної відповідальності за будь-які дії у довкіллі.

У контексті зазначеного вище Т. Алєксєєнко обґрунтовує сутність ще одного аспекту соціально-педагогічного контенту створення безпечного для дитини творчого виховного середовища, що полягає у «…сприянні адаптації і позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні соціальних норм і цінностей; створенні умов для психологічного комфорту і безпеки дитини; задоволенні потреб особистості у вмінні ефективно вирішувати життєві проблеми; попередженні негативних явищ у сім'ї, школі, закладі позашкільної освіти, іншому найближчому соціальному оточенні»[12].

Наступним актуальним нині теоретико-прикладним конструктом соціально-педагогічного контенту створення безпечного для дитини творчого виховного середовища в закладі позашкільної освіти є організація ефективної професійної орієнтації та професійного самовизначення дітей і учнівської молоді. Така діяльність розглядається як комплексна науково обґрунтована система їхнього залучення до особистісних і соціально значущих справ, формування цінності майбутньої професії на основі вироблення певних особистісних якостей, переконань, ціннісних орієнтацій, потреб і мотивів та реалізації творчого потенціалу, здібностей та задатків тощо[13].

На сьогодні практично переважна більшість закладів позашкільної освіти здійснює соціально-професійну орієнтацію

---

[12] Алєксєєнко Т. Ф. Соціально-педагогічна діяльність. *Енциклопедія позашкільної освіти* / за ред. Г. П. Пустовіт. Рівне : О. Зень, 2017. С. 407.
Пустовіт Г. П. Теоретико-прикладні конструкти соціально-педагогічної роботи з учнями у закладах позашкільної освіти. *Соціальна робота і соціальна освіта. УДПУ ім. Павла Тичини*. 2018. Вип. 1. С. 6–12.

учнів у три основних етапи. Так, на початковому (пропедевтичному) етапі створюються умови для системного і зрозумілого для дітей (відповідно до їхніх вікових можливостей) ознайомлення з найпоширенішими професіями у процесі виховної роботи. Це дає змогу насамперед сформувати стійке позитивне ставлення до обраного виду майбутньої професійної діяльності на основі розвитку інтересу щодо пізнання своїх потенційних можливостей у її досягненні. Крім того, ефективно здійснюється формування початкових загальнотрудових умінь і навичок стосовно майбутньої професії. Тоді як на другому – пізнавально-пошуковому етапі, уже починає формуватися більш усвідомлене розуміння цінності обраної професії, що є наслідком активізації мотивації самопізнання зростаючою особистістю власних потенційних можливостей. А це, відповідно, сприяє підвищенню особистої активності у професійному самовизначенні й оволодінні елементарними навичками обраної професійної діяльності. Тоді на третьому – узагальнювальному етапі, забезпечується систематичне ознайомлення учнів з конкретними особливостями обраної професії, що сприяє посиленню процесів самоаналізу та самооцінки з метою усвідомлення ними правильності зробленого професійного вибору. Для цього етапу характерні організація і проведення консультування щодо вибору профілю подальшої освіти, можливо, конкретних форм трудової підготовки.

Висновки

Визначені і схарактеризовані у цьому розділі змістові конструкти соціально-педагогічного контенту створення безпечного для дитини творчого виховного середовища в закладі позашкільної освіти розкривають один з можливих напрямів удосконалення процесів виховання і самовиховання зростаючої особистості у межах цієї освітньої галузі. Водночас розвідка не вичерпує усіх питань з означеної проблеми, а є лише

авторським баченням її розв'язання. На подальші дослідження заслуговують проблеми формування цінностей і ціннісних орієнтацій дітей та учнівської молоді у процесі національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання у закладах позашкільної освіти, організації соціально значущої суспільно корисної роботи.

Література

Алєксєєнко Т. Ф. Соціально-педагогічна діяльність. *Енциклопедія позашкільної освіти* / за ред. Г. П. Пустовіт. Рівне : О. Зень, 2017. с. 407.

Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: *монографія* / В. Г. Кремень. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.

Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. Г. Кременя. Київ : Пед. думка, 2016. 448.

Пустовіт Г. П. Інтерактивні методи навчання і виховання у позашкільному навчальномузакладі. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр.* Вип. 2. Рівне : РДГУ, 2015.С. 24–38.

Пустовіт Г. П. Педагогічна складова дозвіллєвої діяльності дитини у позашкільних навчальних закладах: соціокультурні виклики. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. Вип. 3. Рівне : РДГУ, 2016. С. 15–27.

Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання Підручник. Київ: Педагогічна думка. 2013. 272 с.

Пустовіт Г. П. Позашкільні навчальні заклади – погляд у майбутнє. *Нова педагогічна думка: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування соціальної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів» (Рівне, 9–10 червня 2011).* Рівне, 2011. №3. С. 17–19.

Пустовіт Г. П. Теоретико-прикладні конструкти соціально-педагогічної роботи з учнями у закладах позашкільної освіти.*Соціальна робота і соціальна освіта. УДПУ ім. Павла Тичини.* 2018. Вип. 1. С. 6–12.

Пустовіт Г. П. Ціннісні виміри сучасної позашкільної освіти. *Нова педагогічна думка.* 2020. № 2. С. 150–164.

Спілкуємося й діємо : навч.-метод. посіб. / Ж. В. Савич, О. В. Безпалько. 2-ге вид., доповн. та переробл. Київ: «Наш час», 2006. 120 с.

Формування ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах : монографія / В. В. Мачуського. Київ : Видавництво «Сталь», 2017. 220 с.

Ціннісні орієнтири навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах : методичний посібник. /А. Е. Бойко, А. В. Корнієнко, О. В. Литовченко, Г. П. Пустовіт [та ін.]; за ред. В. В. Мачуського. Київ: ТОВ. «Артимедія прінт», 2017. 272 с.

Hryhorii Pustovit

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONTENT OF A SAFE CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article describes the core of the socio-pedagogical content of establishing a child-safe creative educational environment in an out-of-school educational institution, which contributes both to the development of children's and students' intelligence and to the constant creative and emotional interaction of all subjects of the educational process. It is proved that the effectiveness of constructing such an environment is possible provided that its structure considers personality-oriented, value-motivational, personality-activity, and social-adaptive approaches. The author describes the theoretical and applied constructs of socio-pedagogical content of building a child-safe creative educational environment, which consists in overcoming the contradiction between children's understanding of their spare time as relaxation and educational activities and social work of out-of-school education institutions; promoting adaptation and positive socialisation of the individual by helping him/her to assimilate moral and social norms and values; creating conditions for psychological comfort and safety of the child; organisation of effective professional orientation and self-determination of children and students.

Keywords: socio-pedagogical content, child-safe creative educational environment, out-of-school educational institution, children and student youth, social education.

SPOŁECZNY I PEDAGOGICZNY TREŚCI BEZPIECZNEGO TWÓRCZEGO ŚRODOWISKA EDUKACYJNEGO W PLACÓWKACH WYCHOWANIA POZASZKOLNEGO

Streszczenie. W artykule zdefiniowano i scharakteryzowano istotę społeczno-pedagogicznego kontekstu tworzenia bezpiecznego dla dzieci twórczego środowiska edukacyjnego w pozaszkolnych placówkach oświatowych, które ma orientację edukacyjną, rozwojową, społecznie adaptacyjną i socjalizacyjną, przyczyniając się tym samym nie tylko do rozwoju zdolności intelektualnych i twórczych dzieci i uczniów, ale także do ciągłej twórczej i emocjonalnej interakcji wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego. Udowodniono, że skuteczność budowania i funkcjonowania bezpiecznego dla dzieci kreatywnego środowiska edukacyjnego jest możliwa pod warunkiem, że jego konstrukcja uwzględnia podejście zorientowane na osobowość, motywację wartości, aktywność osobistą i adaptację społeczną. A procesy edukacji, wychowania, rozwoju i socjalizacji dziecka w tych instytucjach edukacyjnych powinny być rozpatrywane w ich wzajemnym powiązaniu, a jednocześnie jako procesy adaptacji osobowości do wyzwań socjalizacyjnych i zagrożeń charakterystycznych dla współczesnego społeczeństwa ukraińskiego. Scharakteryzowano następujące teoretyczne i stosowane konstrukty społeczno-pedagogicznej treści budowania bezpiecznego twórczego środowiska edukacyjnego dla dzieci, które polega na przezwyciężeniu sprzeczności między rozumieniem przez dzieci czasu wolnego jako rekreacji i zajęć edukacyjnych a pracą społeczną instytucji wychowania pozaszkolnego jako struktury organizacyjnej instytutu edukacji społecznej; promowanie adaptacji i pozytywnej socjalizacji jednostki poprzez pomoc w opanowaniu norm i wartości społecznych i moralnych; tworzenie warunków dla komfortu psychicznego.

Słowa kluczowe: treści społeczno-pedagogiczne, bezpieczne dla dziecka twórcze środowisko wychowawcze, placówka wychowania pozaszkolnego, dzieci i młodzież ucząca się, edukacja społeczna.

Віра Лімонченко
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4770-7199
e-mail: limonchenko57@gmail.com

НОВІ КОНОТАЦІЇ ТЕМИ ДИТИНСТВА У МИСТЕЦТВІ XX ст.

Анотація

Найчастіше образ дитинства пов'язаний зі смисловими акцентами беззахисності, ніжності, ангельської невинності, і це формує установки захисту дитинства, що цілком виправдано і обґрунтовано. Але проблематика захисту зовсім не монолітна, вона внутрішньо розгалужується на нюанси: якщо захищати – то від кого і від чого? У дослідженні ставиться завдання розглянути різноманітні варіанти співвідношення «дорослий світ і дитинство» на матеріалі літератури, залучаючи образи дитинства у творчості Бредбері і Кінга. Перший варіант – треба захищати дитинство від світу дорослих, від зла у світі дорослих, що характерно для мистецтва XIX ст., орієнтованого на критико-соціальний зміст. При цьому наявний і психологічний контекст становлення людини – романи XIX ст. стали класичними романами виховання, становлення особистості, яка протистоїть бездушно-автоматичному руху подій. Проблематика дитинства у мистецтві XX ст. ускладнюється новими нюансами. Дитинство постає у вимірі радикально іншого і внаслідок цього є ворожим світові. Відмінність дитячого способу сприймання світу розгортається і у позитивному контексті, коли ставиться завдання подолати кризу західної раціональності, усуваючи маргіналізацію голосу, відмінного від мейнстріму дорослих, і у світлі радикальної відмінності нового покоління, коли воно розглядається як потенційна загроза сучасному світові, оскільки майбутнє

належить новому поколінню. У проблематиці захисту світу дорослих вимальовується історико-культурологічний нюанс, що особливо загострюється у ситуації швидких змін у суспільстві. Дитина як представник того, чому належить майбутнє, безжалісна до світу минулого і легко знищує його, не обов'язково у насильницьких і диких формах. Це може бути банальне нехтування класичною культурною спадщиною як такою, що не відповідає вимогам часу. Але юнацька деструктивність є небезпечною і для самого нового покоління. Виникає новий нюанс – захист дитини від самої себе, від того у ній, що є деструктивно-небезпечним і для здоров'я, і для душевно-духовного світу. Остаточний варіантпостановки питання – це захист дитини від нелюдського у ній, захист її самої від дії тих чинників і мотивів, які руйнують людство як деякий планетарний феномен, і це загострює питання самосвідомості людства, чим споконвіку займалася філософія, увага до якої стрімко рухається до нуля. Тобто настирливо діють тенденції усунення здатності самосвідомості, яка є першою засадою «критичного мислення», про яке говорять часто, але у дуже специфічному контексті – підозрілого ставлення до того, що не відповідає мейнстрімним принципам,а натомість власні принципи не піддаються критичній аналітиці.

***Ключові слова**:* Бредбері, Кінг, дитячий і дорослий світи, майбутнє і минуле, діти і філософія.

Вступ

У сучасному світі загострена увага до таких соціальних груп, які постають незахищеними своїми природними або владними можливостями і тому потребують турботи інших. Одним із таких феноменів є дитинство, яке тривалий час розглядалось позбавленим власної специфіки і було вписане у характерні для історичного періоду загальні антропологічні принципи. XX ст. вважається часом, коли дитинство було

відкрите у своїй сутнісній специфічності без підпорядкованості його наявним соціальним структурам – дитина розуміється представником майбутнього, тобто її сьогоднішнє існування стає тим, що визначає тенденції розвитку, і звідси дитинство потрапляє у центр зусиль дорослого світу, які у своїй безмежності здатні обертатися маніпуляцією або насильством, необов'язково фізичним – ментально-емоційне насилля може не кидатися в очі, але його дія достатньо відчутна. Найчастіше образ дитинства пов'язаний зі смисловими акцентами беззахисності, ніжності, ангельської невинності, і це формує установки захисту дитинства, що цілком виправдано і обґрунтовано. Але проблематика захисту зовсім не монолітна, вона внутрішньо розгалужується на нюанси: якщо захищати – то від кого і від чого? Розглянемо це питання на матеріалі мистецтва.

Перше, що спадає на думку, треба захищати дитинство від світу дорослих, від зла у світі дорослих, і ця тема неодноразово висвічувалась у мистецтві – творів подібної тематики настільки багато, що важко зупинитись на якомусь окремому. Для літератури XIX ст. характерний саме такий акцент. Відомі образи Козетти, Гавроша, Олівера Твіста, Девіда Коперфільда, крихітки Дорріт, створені Віктором Гюго і Чарльзом Дікенсом, відкарбували архетип страждальної дитини, яка експлуатується дорослими. Дитина беззахисна перед суспільством наживи і лихоманства, бездушності і жорстокості, образи дітей поставлені у контекст соціальної критики – турбота про дітей обертається їх експлуатацією, коли дорослі використовують дитячу працю і ставляться до дітей як до засобу дешевої робочої сили. За державним законом 1834 р., у Великій Британіїдітей-сиріт віддають або в дитячі ферми, або в робітні будинки – зображення жорстокого ставлення суспільства до дітей, виведене Чарльзом Діккенсом у простір публічного сприйняття, викликало цілу низку судових справ

проти робітних будинків, які, по суті, були напівтюремними шахрайськими закладами. Водночас поряд із критико-соціальним змістом наявний і психологічний контекст становлення людини – ці романи стали класичними романами виховання, становлення особистості, яка протистоїть бездушно-автоматичному руху подій.

Тема дитини-мученика розробляється й у ХХ ст. Згадаю оповідання Франсуа Моріака «Мавпуля», але критико-соціальний контекст дещо відходить на другий план, на першому плані беззахисність дитини перед дорослими, які зайняті своїм життям і своїми амбіціями і не бачать у дитині живу душу. Якщо у Діккенса найчастіше сім'я була осередком ніжності і любові та протистояла жорсткості публічно-державного життя, то у Моріака сама сім'я стає тим пеклом, у якому страждає маленький Гійом. У Моріака з'являється ще один новий елемент у сприйманні дитини: сентиментальна манера зображення диктувала милування перед світлим ніжним волоссячком, довірливим поглядом, м'якими лагідними рухами, але хоча у оповіданні згадуються величезні оксамитові, темні очі Гійома, ним важко милуватися: роззявлений рот завжди заслинений, спідня губа висла, соплі, слина викликають навіть у матері огиду. Спроби віддати Гійома вчитися закінчувалися тим, що його повертали додому – він обгиджував простирадла. Чітко прослідковується лінія такого образу дитини, яка акцентує недосконалу незавершеність дитини, її невідповідність домінантним цивілізаційним принципам – дитина засвідчена як така, що не відповідає чинним у суспільстві нормам і правилам, отже, постає Іншим.

Розгляд дитинства як феномену суттєво відмінного від звичного світу дорослих особливо підкреслюється у ХХ ст. і вписується у характерну для нашого часу установку на діалогізм, витоки якого наявні у християнській свідомості, що визнає первинними принципами людського існування

самопізнання і діалог (завіт) людини і Бога. Існує розгорнута версія симетричного діалогізму, яка реалізована Мартіном Бубером, концептуалізація дитинства здійснюється на ґрунті радикалізації і домінанти Іншого, що характерно для поглядів Емануеля Левінаса. Варто зазначити, що характерні мейнстрімні теми нашого часу, – колоніалізм, фемінізм, гомосексуальність, соціопатія – у своєму підґрунті містять визнання іншості не як неналежного відхилення, а як культурної норми людського суспільства, що виходить за межі владних домінуючих структур і внаслідок своєї маргінальності групи, що представляють іншість, особливо вразливі. Дитинство також розглядається у контексті маргінальності. Д. Кеннеді говорить про дітей як аутсайдерів культури, вибудовуючи розгалужену послідовність рис, що характеризують становище дитини у сучасному світі[1]. Він виходить з маргінального стану дитини у сучасному світі, і це на перший погляд викликає незгоду, оскільки у XX–XXI ст. тематика дитинства представлена дуже широко і увага до дитинства характерна для різноманітних соціальних верств. Але річ у тому, що у наявній увазі до дітей домінує підхід домінанти дорослих, які розглядають дитину як економічно безправну істоту, що епістемічно незавершена, отже, постає особливим випадком онтологічного іншого, якого треба ввести у соціальний простір. Кеннеді згадує Аристотеля, який прирівнював дітей до тварин, рабів і жінок, оскільки усі ці групи позбавлені морального чинника і волі. Сучасну культуру вслід за Фуко він бачить такою, що балансує у бік репресивності, отже, увага до дитини обертається тиском на неї, який доходить до насильства, непомітного на перший погляд, і висуває завданням сучасності обернення до дитини,

[1] Kennedy D. Reconstructing Childhood, *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*, 1998. 14.1. Pp. 30–32.

вимагає надати їй епістемну привілею, прислухатися до її голосу, який відмінний від дорослого погляду на світ, що надає можливість зрозуміти життя з іншого боку[2]. Такий погляд на дитинство узгоджується зі специфікою філософського дискурсу, внаслідок чого виникає дослідницька амбівалентність – завдання зрозуміти дитину у її сутнісній особливості як відмінну від дорослої людини відходить на другий план, у фокусі уваги введення філософії у структуру освіти з раннього віку, що сприяє становленню логічного-обґрунтованого рефлексивного мислення.

Зараз таке мислення іменують критичним, але буденний смисл критичності модифікує завдання у бік навчання скептичного негативізму і недовіри, що не є первинно-центральним змістом критики, концептуалізація якої розгорнута І. Кантом і містить не так установки скептицизму, як нюансоване розрізнення умов і можливостей людської пізнавальної здатності, отже, головний акцент падає не на критику книжок і систем інших авторів, а на дослідження *власної* структури думки, тобто практикується не так критична недовіра іншим (супротивникам і ворогам), як самому собі з метою дослідження засад і принципів *власного* мислення.

Проблема «діти і філософія» була підхоплена дослідниками у різних регіонах світу, у 1970-х рр. була підготовлена програма введення філософії до шкільної освіти на ґрунті Інституту з розвитку філософії для дітей під керівництвом Метью Ліпмана, яка достатньо часто згадується українськими дослідниками[3], протев освітніх програмах нашого часу домінує тенденціяне

[2] Ibid. P. 36.

[3] Адаменко Н. «Спільнота дослідників» М. Ліпана: філософські запитування, обговорення, аргументації та контраргументації вустами дітей. Філософія освіти. 2011. №1-2(10). С. 275–287; Кравченко Ю. Програма «Філософія для дітей»: історія виникнення та структура проведення заняття. Філософія освіти. 2021. №7 (2). С. 46–55; Пальчик А. «Філософія для дітей» Метью Ліпмана та її імплементація У Польщі. *Вісник Львівського університету*. Серія філос.-політолог. студії. 2022. Вип. 40. С. 91–99.

розширення філософської освіти шляхом введення її у школи, а усунення філософії і з вищих закладів освіти.

Звернення до праць Д. Кеннеді виявляє й інший контекст, коли мова йде не так про те, що може дати вивчення філософії дітям, як про те, які нові обрії розкриваються перед філософією, коли вона обертається лицем до дитини – він говорить про «перебудову філософії» при умові уваги до «дитячого філософського голосу»[4]. Ставиться завдання подолати кризу західної раціональності, усуваючи маргіналізацію голосу, відмінного від мейнстріму дорослих. І це достатньо цікавий поворот проблеми – зближеність дитини і філософа, спрямованого на виявлення справжнього і дійсного (отже істинного), прочитується у відомій казці Андерсена «Нове плаття короля». Можна засвідчити, що спирання на дитячий спосіб бачення зовсім не є новаторською ідеєю, вона наявна вже у тезі Геракліта щодо вічності як дитини, що грається, пізніше до визначальної ролі гри як онтологічного принципу повертаються романтики. Ф. Ніцше не так говорить про гру, як діє за принципами гри, чим реалізує радикальну форму мислення, організованого як сприймання світу під кутом зору бачення «голого короля» – його генеалогія є голосом хлопчика, який проголошує ілюзорну ефемерність чинних у суспільстві понять, норм і цінностей. Увага до дитинства обертається повагою і довірою до дитинства, дитинство стає мірою істинності наявного, більше того – на дитинство перекладається відповідальність за майбутнє. Проте цей шлях містить свої небезпеки.

При тому, що установка уваги і поваги до дитинства цілком виправдана і етично, і епістемологічно, вона не є монолітно

---

[4]Kennedy D. Reconstructing Childhood. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*. Vol. 14, № l. Montclair State Univ. P. 29–37.

однозначною й містить у собі небезпеки, про що буде йти мова далі. Ідеї Д. Кеннеді, М. Ліпмана, Г. Метьюз та інших виглядають новаційними, але вони цілком відповідають християнському варіанту розуміння дитинства, який наявний у соціально-критичній літературі XIX ст. Невписаність (маргінальність) дитини у сьогоднішній світ подається як світло, що світить у темряві – тобто наявне слідування християнському архетипу дитинства: «*коли не навернетесь, і не станете, як ті діти, не ввійдете в Царство Небесне!* (Мт 18: 3)». Ф. Моріак нагадує «незручності» такої невписаності, у нього відсутня смислова ідеалізація дитини, при тому, що трагічна доля далекої від ідеальної досконалості дитини відтіняє холодну бездушність і примарність соціальних забобонів світу дорослих.

Отже, мотив невинної страждаючої дитини-ангела, що провіщує істину, містить певні ідеалізації і є конструкцією дорослих. Кожний, хто безпосередньо спілкувався з дітьми, стикався з тими складнощами, які пов'язані з дитячою впертістю, капризністю, ірраціональністю мотивів поведінки. Без сумніву, проблема у тому, що найчастіше у дитину вкладається спосіб мотивації, характерний для дорослих, тобто дитина включається у світ дорослих як домінантна цінність, концентруючи смислові вектори життя дорослих, при цьому необхідність вивчення специфіки психічної влаштованості дитини, особливостей її свідомості відходить у тінь. Діти – наше майбутнє. І значить вони існують для нас – щоб нам було про кого турбуватися, щоб було на що надіятись, щоб мало смислнаше життя. Важко засудити такий підхід. Але бажаємо ми того чи ні, усвідомлюємо чи навіть не замислюємось, але в такій ситуації діти – *засіб* здійснення життя дорослих. Ж.-П. Сартр в своєму дослідженні дитинства Гюстава Флоберавимальовує ставлення до дитини як такої, що має продовжити справу батька, тобто є зосередженням смислів життя дорослого. Формула «Мета мого життя – діти» підступна

подвійним смислом: оскільки мету покладаю Я, то цілепокладання належить саме мені. Дитина входить в орбіту моєї діяльності і стає предметом її. Діти оточуються пієтетом та любов'ю і стають останнім помислом дорослих. Усе частіше саме діти стають зосередженням цілей життя дорослих – у багатьох людей життя складається так, що вони живуть лише заради дітей і їхні душі переповнені ними.

Дорослі палко бажають захистити дитину від страждань і неприємностей, створюючи для неї споживацький рай, але саме у такій ситуації відбуваються з дітьми страшні перетворення. Завдання захисту дитини від зла світу дорослих за принципом прямого перевертання отримує форму захисту досягнень світу дорослих, захисту дорослих від тих радикальних змін, які приносить у світ дитина.

Проблематика дитинства у мистецтві ХХ ст. ускладнюється новими нюансами, які розглянемо на прикладі творчості Рея Бредбері, у якого тема дитинства представлена великою кількістю творів. Частіше згадують твори автобіографічного характеру, коли дитинство постає чарівним втраченим раєм, спогади про який залишаються з людиною назавжди. Для його розуміння дитинства вважається показовим «Кульбабове вино», і книга включена у шкільну програму, хоча можна зазначити, що вона не стільки для дітей, скільки про дітей,вона наповнена спогадами про літні пригоди – літо як час безтурботних канікул і вільного від шкільних справ часу уособлює дитинство. У Бредбері кульбабове вино є спійманим і закоркованим у пляшці літом, і воно зберігає усе, що відбулося, на першому місці проблематика пам'яті про дитинство, сповнене чарівних відчуттів казки, пригод, тепла, вигадок. Тема дитинства розгорнута у класичному варіанті втраченого раю.

У Бредбері чітко простежується зовсім інший образ дитинства, який за своєї парадоксальності нам зовсім не невідомий. Парадоксальний варіант тематики дитинства, коли

воно розглядається як потенційна загрозасвіту дорослих, чітко засвідчений у оповіданні «Маленький вбивця», яке за своєю сюжетно-подієвою лінією не вписується ані у жанр наукової фантастики, ані не є антиутопією – воно може бути віднесене до літератури жахів, готичної літератури, коли людина перетворена на іграшку невідомих таємничих сил, внаслідок чого виникає атмосфера неопізнаного страху; у Бредбері місце джерела надприродного страху займає новонароджена дитина. Події розгортаються цілком реалістично. Аліса Лейдер важко народжує дитину і виглядає так, що пережитий біль викликає психоз страху перед дитиною, яка сприймається як вбивця. І лікар, і чоловік так і бачать цю ситуацію відторгнення Алісою своєї дитини. Але потроху виникають деталі, які змінюють сприймання чоловіка – він послизнувся на іграшці, що невідомо як з'явилася на сходах, і яка, зрештою, стала причиною смерті його дружини. Смерть настигає і його – і його отруєння газом зовсім не може бути самогубством, як міркує лікар, він бере гострий скальпель і йде до дитини, чим і завершується оповідання.

Цілком можливо прочитувати його як абсурдну химерну оповідь на поталу читачеві, який бажає чогось гостренького, якщо б оповідання не належало Рею Бредбері, відомому як письменник, стурбований антропологічною проблематикою і долею людини у світі зла – героїня прямо так і говорить: «О, Дейв, колись були тільки ми з тобою. Ми захищали один одного, а тепер ми захищаємо дитину, але не отримуємо від неї захисту. Розумієш? Лежачи в лікарні, я встигла багато про що подумати. Світ злий… – Дійсно? – Так. Це дійсно так. Але закони захищають нас від нього. А коли законів немає, тоді захищає любов. Моєю любов'ю ти захищений від того, щоб я завдала тобі болю. Ти найнебезпечніший для мене більше усіх людей. Але я не боюся тебе, тому що любов пом'якшує всі твої роздратування, неприродні інстинкти, ненависть і незрілість.

Але дитина занадто мала, щоб знати любов, або закон любові, або щось інше, поки ми цього не навчимо її. А тим часом ми вразливі до неї. – Вразливі до дитини? Він відвів її і ніжно засміявся. – Чи знає дитина різницю між правильним і неправильним? – запитала вона. – Ні. Але вона навчиться. – Але дитина така нова, така аморальна, така вільна від сумління»[5]. Опис дитячих відчуттів йде за Аристотелем – дитина не керується етичними принципами і не здатна утримувати себе від спонтанної дії інстинктів, отже, у певній ситуації її дії стають небезпечними для інших.

Яка можлива мотивація дій дитини в оповіданні Бредбері? У самому творі наведений варіант мотивації вбивства. Після смерті дружини у розмові з лікарем Давид Лейдер міркує так: «Що для дитини зручніше і спокійніше, ніж середовище у утробі матері? Її обволікають харчування, тиша та спокій. І раптом, несподівано її виштовхують з такого затишку в наш жахливий світ, де їй холодно і незручно, де доводиться вимагати уваги і любові до своєї персони, коли все це було його невід'ємним правом. Дитина починає мстити за це. Мститься з егоїзму за втраченим За загальним поняттям, вона слабка і права. Але ж дитина народжується з ненавистю! Коли вона кричить чи чхає, вона має достатньо влади, щоб змусити батьків звиватися навколо неї і повзати на пупі»[6]. Отже, можна окреслити деякі смислові виміри мотивації малюка, названого батьком Люцифером – це свого роду помста за труднощі людського існування у цьому світі, входження у який постає приборкуванням і часом доходить до насильства. Зовсім не випадково час від часу виникають у людства ідеї щодо ненасильницького виховання і освіти. Райдужне сприймання дитинства як часу свободи не відповідає суті свободи,

[5] Bradbury R. The Small Assassin. URL: https://surl.li/kafowg
[6] Bradbury R. The Small Assassin. URL: https://surl.li/gcudgg

внутрішньо пов'язаної з відповідальністю за самого себе – відповідальність за дитину лежить на дорослих і звідси можливе присилування і тиск на неї. Доречно назвати ще одну засаду, що ускладнює дитяче існування, – це уява, яку неможливо приборкати, і до хворобливо катастрофічних наслідків якої ми ще повернемось далі.

У оповіданні «Дитячий майданчик», яке також легко вписується у літературу жахів, предметом, що викликає страх, так само постають діти, що граються на майданчику. Майданчик подається величезною фабрикою болю та страждань. Усупереч традиції бачити дитинство у контексті солодких спогадів про пережитий рай, воно постає переповненим жорстокістю і злобою. Діти, що граються на майданчику, сприймаються як хижаки у вольєрі, чиї насторожені лисячі морди виглядали так, ніби вони на секунду відірвалися від роздертих ними зайченят. Це «нове покоління» ідентифікується з бандою шибеників, кровожерливих кретинів, переповнених хитрощами, злобою, підступністю, безсердечністю – хіба можна вважати дитинство найщасливішим часом життя? Містер Андерхіл відповідає собі: «О ні, це найстрашніший і найжорстокіший час, час варварства, коли немає навіть поліції, щоб захистити тебе, є тільки батьки, але вони надто зайняті собою, а їхній світ чужий і незрозумілий»[7]. Оберігаючи свого сина від кошмарного мучеництва дитинства, він погоджується ще раз пережити перебування у чужому жахливому світі, приймаючи пропозицію свого давнього однокласника, який зробив це раніше. Він звільняє сина від жахів дитинства, надавши йому можливість відразу стати дорослим, зайнявши його місце дитини.

[7] Bradbury R. The Playground. URL: https://surl.li/vnpmmi

Фантастичною виглядає тільки розв'язка оповідання, судження щодо дитинства як важкого для дитини часу прилаштування до світу цілком виправдане і збігається із хворобливими запитуваннями К'єркегора: «Де ж я? Хто ж я? Як я прийшов сюди? Що це за річ, яка називається світом? Що це слово означає? Хто той, хто заманив мене в життя і тепер залишає мене тут? Чому зі мною не порадилися, чому не познайомили з манерами та звичаями світу, але засунули до ряду, ніби я був куплений 'продавцем душ'? Куди я звернуся з моєю скаргою?»[8]. Важко не погодитись з фактом, що дитина приходить у цей світ не за власним бажанням – світ не створений нею самою і перехід від затишного перебування всередині матері постає першим розривом у звичному існуванні. Капризна неслухняність дітей легко опізнається як бунт проти незнайомого світу, у якому присутні біль, неприємність, примус. Всупереч розумінню дитинства як часу, коли можливо відчувати повну насолоду від життя, цілком виправдано говорити про дитинство у контексті особливо складного і важкого періоду людського життя, на що звернено увагу С. Хенан[9], щоправда, висновок вона робить інший, стверджуючи, що внаслідок труднощів дитинства ми зобов'язані їм приділяти увагу і турботу більше, ніж дорослим.

Зафіксуємо такий поворот проблематики захисту – наочно видиме завдання захисту дитини від зла у світі дорослих за прямолінійною логікою обертання висуває завдання захисту дорослих від дій дітей, які не опосередковані ані розсудково-розумним міркуванням, ані докорами совісті, ані утилітарними доводами користі. Діти діють безпосередньо – і це частіше фіксується як цілком позитивна риса дитячої щирості і

[8] Kierkegaard S. Repetitiones. Kierkegaard's Writings. Princeton, 1988. Vol. V. P. 200.
[9] Hannan S. Why Childhood is Bad for Children. Journal of Applied Philosophy. 2018. Volume 35, Issue S1. P. 11–28.

правдивості, нездатності до оманливого вдавання, але будь-яка книга, присвячена принципам догляду за дітьми, не оминає оповіді щодо здатності дітей до маніпуляції і настирливого вимагання від батьків виконання їх бажань, чому дорослі частіше і піддаються.

У проблематиці захисту світу дорослих вимальовується ще один нюанс, який можна назвати історико-культурологічним і який особливо загострюється у ситуації швидких змін у суспільстві – ідейно-мистецька і поведінкова спадщина старшого покоління визнається застарілою і непотрібною молодим, які неодмінно виграють змагання із старшими, майбутнє належить їм, принаймні, найближче. Не можна сказати, що питання відносин старших і молодших виникає у XX ст. – відома полеміка XXVII ст. у Французькій академії між Давніми та Новими (Querelle des Anciens et des Moderne), можна згадати скарги старших на зіпсуте молоде покоління, відоме з давніх часів, що часто викликає іронію – адже «зіпсуті» молоді з часом, зі свого боку, говорять про зіпсутість молодих. Нова риса – це не просто неприймання молодими спадщини старшого покоління і різко негативне ставлення до норм і правил світу дорослих, а перехід до них домінантного судження, що отримало назву педократії і на чому доречно зупинитися.

Філософсько-культурологічну аналітику феномена педократії наводять С. Булгаков і Х. Ортега-і-Гасет. С. Булгаков говорить про духовну гегемонію молодих у революційних подіях російської історії, але домінанта активності молодих спостерігається в усіх революціях. Він визнає, що кожен, хто дбає про майбутнє, обов'язково стурбований і зацікавлений молодим поколінням. Але він зазначає, що перебувати у духовній залежності від молоді, підлещуватися до молодих, брати судження молодих за абсолютний критерій свідчить про духовну слабкість

суспільства[10]. Занадто часто безоглядне приймання нового породжуєзневагу до батьків, відмову від минулого і його повне засудження, історичну і нерідко навіть просто особисту невдячність, узаконення духовної суперечки батьків і дітей[11], чим порушується культурно-історичний рух людства. Х. Ортега-і-Гасет не використовує поняття «педократія» і говорить про «платформу молоді 'як такої'»[12], тобто, повагу і визнання рації молодих, зважаючи тільки на вік. Він називає це «найбільш потворною рисою наших днів» і пояснює це тим, що: «Дорослі люди проголошують себе 'молодими' тому, що чули, що молодь має більше прав, аніж обов'язків, тому, що вона може відкладати їх виконування аж до грецьких календ дозрілого віку. Молодь, як така, завжди вважалася вільною від обов'язку *докопувати великих діл.* Вона завжди жила в борг. Це лежить у людській природі. Це було свого роду неписане право, напівіронічне, напівласкаве, яке дорослі надавали юнакам. Але найбільш вражає те, що останні тепер роблять з нього дійсне право, щоб захопити всі інші права, які належаться тільки тим, хто вже щось зробив»[13]. На жаль, цей принцип шантажу – говорячи про молодь як засіб шантажу, Ортега-і-Гасет виділяє дві його форми: шантаж насильства і шантаж висміювання – відтоді тільки підсилився, і ми є свідками такої переробки навчальних програм відповідно вимог молоді, яка вихолощує зміст освіти. Цілком правомірна вимога культивації здатностей і вмінь протиставляється знанням за принципом контрадикторності, ніби акцент на здатностях і вміннях виключає необхідність знань і в результаті виникає ситуація,

---

[10] Bulgakov S. Heroism and Asceticism. Reflections on the Religious Nature of the Russian Intelligentsia. *Landmarks. A Collection of Articles about the Russian Intelligentsia*. New York: Routledge, 1994. URL: https://surl.li/nmctzr

[11] Bulgakov S. Heroism and Asceticism. Reflections on the Religious Nature of the Russian Intelligentsia. *Landmarks. A Collection of Articles about the Russian Intelligentsia*.New York: Routledge, 1994. URL: https://surl.li/nmctzr

[12] Ортега-і-Гасет Х. Бунт мас. *Вибрані твори*. К.: Основи, 1994. С. 138.

[13] Ортега-і-Гасет Х. Там само.

коли відкидається досвід минулого як надмірне знання, і це звужує простір бачення до тут-і-тепер-сучасності. Якщо міфічний Кронос знищував своїх дітей, оберігаючи свою владу, то ситуація педократії обертається на протилежне – знищенню підлягають батьки, що і виведе у Бредбері як жах матері перед дитиною.

У Бредбері є оповідання «Вельд», до аналітики якого досить часто звертаються[14], і при цьому на перше місце висувається проблема ролі технологій у сучасному світі та їх впливу на людину. Сюжетна лінія бачиться відповідною цій темі. Сім'я мешкає у будинку, облаштованому так, щоб усі потреби людини задовольнялися автоматично і не потребували власної дії людини – світло запалюється і гасне, переміщуючись за рухом людини, їжа з'являється сама собою, нагадуючи казкові варіанти скатертини-самобранки, усі побутові дії, які часто сприймаються нами як настирлива необхідність, виконують машини. Один із героїв так і говорить, що куплений цей будинок для того, щоб нічого не робити самим. Отже, за фантастичною темою суперсучасних технологій стоїть проблематика вихідної мотивації і цілей людського життя, які, за логікою оповідання, вписуються у систему споживацтва, але цей смисловий рівень не так часто помічається дослідниками творчості Бредбері.

У цьому контексті згадаємо слова Ортеги-і-Гасета: молодь має більше прав, аніж обов'язків. Вона завжди жила в борг. Це лежить у людській природі. Ці слова співзвучні словам батька: «Ми давали дітям усе, що вони просили… <…> Діти повинні отримувати все найкраще»[15], отже, справа не стільки у техніці,

---

[14] Brodowicz M. Analys of the Theme 'The Veld' by Ray Bradbury. URL: https://surl.li/hrkwiv; K Chojnowski.. The world of childhood in Ray Bradbury's 'The Illustrated Man'. *Beyond Philology An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching*. 2017. № (14/3). P. 131–147; Humza Malik. Response to «The Veldt». URL: https://surl.li/ftkgsn

[15] Bradbury R. The Veldt. URL: https://surl.lu/mcfhie

яка вийшла з-під контролю, внаслідок чого візуалізації вбили батьків, але у тих образах і уподобаннях, які стають центральними для людини. Лікар, якого запросили батьки, помітивши небезпечні зміни у своїх дітях, констатує, що дитяча палка фантазія захоплюється одним мотивом, який оволодіває дитиною повністю і вона стає одержимою тими образами, які створені нею самою – отже, проблема не в техніці, що робить реальними мрії і бажання, а в людині, якій ці образи належать, оскільки дитяча кімната уловлює еманації психіки дітей і робить їх реальними. Потенційні пастки суспільства, про які говорять дослідники, містяться не в технологіях і навіть не в залежності від них – справа у самій людині. Бредбері прямо проговорює: «Я не боюся роботів. Я боюся людей, людей, людей… Роботи? Господи, я люблю їх»[16]. Вбивають не віртуальні леви, а діти, душі яких захоплені в полон власної фантазії, полон незрілості і споживацтва.

Зрозуміло, що сюжети оповідань Бредбері подані як доведення конкретної багатовимірної ситуації до гранично одномірної, тобто абстрактної, форми – але саме так працює більшість понять, спрямовуючи увагу на визначальну засаду. Зміна поколінь не має такої жахливої кровавої форми, але чіткий трагізм людського життя, що рухається до смерті, відмінити неможливо. У людській історії вироблені форми послаблення переживання цього трагізму, але навіть визнання особливої форми життя в іншому вимірі буття не відміняє факт того, що у цьому вимірі життя кінцеве. Цьому можна радіти, оскільки припиняються турботи і труднощі, які несе на собі людина, можна сумувати, адже втрачається можливість реальної допомоги рідним і дорогим людям, але звичний світ перестає існувати не тільки для померлої людини, але й просто

[16] Robert Dean Lurie. Ray Bradbury, Sci-Fi Traditionalist. The «poet of the pulps» was also a conservative of the heart. *Modern Age. A conservative review*. March 21, 2024. URL: https://surl.li/nxqxkm

для старої – світ її життя у її світі зникає і вона починає жити у чужому для неї світі. Отже, як новонароджений входить в незнайомий для нього світ, так і старий опиняється у чужому, часом ворожому світі. Тема болючої самотності старості – настільки ж розповсюджена тема мистецтва ХХ ст., як і проблематика страждань невинної дитини. Тому правомірна постановка питання захисту не тільки дитини, що приходить у цей світ, але й старого, чиє життя вразливе перед приходом молодих. І тут виникає новий нюанс проблематики захисту дитини – захисту її від самої себе, від тих небезпек, які найстрашніші, оскільки від них не можна захистити дитину дорослим – це те, з чим має справитися людина сама, зрозуміло, не без допомоги інших.

Небезпечна дитина для самої себе, такий поворот теми прочитується в оповіданнях «Пограємо в ‘отруту’» і «Літо в один день». Складність стосунків дітей у дитячому колективі – це дуже розповсюджена тема як книг і фільмів, так і соціологічних досліджень, у центрі уваги яких – феномен «тролінгу». Оповідання «Пограємо в ‘отруту’» починається з того, що вчитель стає свідком того, як діти виштовхнули у вікно хлопчика. Смерть дитини від рук однокласників вразила містера Говарда, і він пішов геть зі школи, але за проханням свого доброго знайомого погодився підмінити його на кілька тижнів. Свій страх перед дітьми він намагався подолати суворим жорстким ставленням до дітей, вважаючи їх маленькими чудовиськами, яких вигнали з пекла, бо в диявола урвався терпець, і тому, щоб виправити їх варварські звички, придатні будь-які заходи. Він визнає дітей іншою расою, норовливою, з незрозумілими цілями та поглядами, про що і заявляє учням: «Ви не люди. Ви діти. Тому, поки не станете дорослими, будьте ласкаві мовчати і слухати старших»[17]. Його

[17] Bradbury R. Let’s Play «Poison». *Weird Tales*. November 1946. P. 45.

ненависть до дітей відгукнулась ненавистю і злобою дітей до нього, і це закінчилось для містера Говарда дуже сумно. Ситуація у оповіданні «Усе літо в один день» не така жорстка, але і тут у центрі уваги дитяча жорстокість і нездатність подолати свою заздрість, невміння стати на місце іншої людини.

На шляху вивчення специфіки психічної влаштованості дитини нас очікують несподівані і досить неприємні відкриття – поруч з довірливою відкритістю дитини, а саме саме завдяки цьому, дитина легко потрапляє під так звані впливи, отже, ведеться на маніпуляцію. Ми це часто використовуємо для досягнення своїх цілей, не задумуючись над наслідками, але довірлива дитина стає знаряддям фанатичної одержимості, або релігійної, або ідейно-політичної. Можна згадати події «культурної революції» у Китаї, яка проводилася найбільшою мірою руками юних хунвейбінів: членів створених у 1966 – 1967 р. войовничих груп та загонів студентської і шкільної молоді в Китаї, за допомогою яких Мао Цзедун вів боротьбу зі своїми ідейними супротивниками. Був кинутий заклик викорінити чотири пережитки – старі ідеї, стару культуру, старі звичаї, старі звички. Юнаків заохочували доносити на батьків, вчителів, керівників. Молодь ходила вулицями, б'ючи в барабани і викрикуючи гасла. Жертв судили прямо на вулиці, що не викликало у державних служб ніякої реакції – супротивники революції можуть бути забитими до смерті.

Виникає пряме перевертання – потреба захисту **від дітей**: дитина як представник того, чому або кому належить майбутнє, безжалісна до світу минулого і легко знищує його, не обов'язково у таких насильницьких і диких формах як під час так званої «культурної революції» у Китаї. Це може бути банальне нехтування класичною культурною спадщиною як такою, що не відповідає вимогам часу. Подібні тенденції виразно проявляються у процесах, що відбуваються в сучасній

освіти – потакання бажанням та інтересам молодих, але це віддає їх самих у владу самих себе, отже, замикаючи їх або у дії фізіології, або у клітку випадкового походження і знання, позбавляючи широти і глибини бачення.

Жорстке зображення ідейної одержимості зробив темою свого оповідання «Діти кукурудзи» С. Кінг. Вікі та Берт стають свідками вбивства – під час автомобільної подорожі під колеса їхнього автомобіля був викинутий юнак з перерізаним горлом. Вони вирішують звернутися за допомогою до місцевої влади і їдуть до найближчого містечка, де їх очікують дивовижні події. По дорозі вони прослуховують по радіо проповідь, у якій йшла мова про спокуту, кров агнця, гріхи людей. Голос проповідника належав дитині, що не дивує Вікі, й її вустами подана досить виразна і достатньо загальновизнана риса дитинства – з дітей можна ліпити, що завгодно, вони податливі, як глина. Доцільно зазначити, що однією з визначальних рис людського буття як такого є свобода від наперед визначеної програми розгортання життя, людина є відкритою світові істотою. Отже, людина сама вибудовує лінію свого існування – при цьому не можна сказати, що вона це робить за принципами чіткої самосвідомості, у цей процес вибудовування свого життя вплетені множинні чинники і відкритість часто обертається схильністю до маніпуляцій, здатністю піддаватися на дію зовнішніх афектів. Особливо вразливі до цього діти, у діях яких домінують безпосередня реакція і чутливість, дистанція досвіду і мислення у них не вироблені. Виносячи вирок злу у світі дорослих, вони діють за принципами того самого світу зла. Сюжетна лінія побудована як розгортання цієї ідеї, що містить два рівні можливі смисли. Спочатку помічається критика релігійного фанатизму, який легко прищеплюється чутливим і щирим дітям. Але у оповіданні вказується можливість й інших тлумачень. Розглянемо їх.

У місцевій церкві Берт знаходить Біблію, у якійцілісно збережений тільки Старий Заповіт. І цей факт узгоджений зі

словами проповіді, яка звучала раніше: йшлося про спокуту і кров агнця, про смерть, що є платою за гріхи. Тут же він знаходить церковну книгу обліку народжень та смертей, з якої стає відомо, що у місті нікого не залишилося, окрім дітей віком до 19 років, причому дні народження і дати смерті збігаються, отже, у місті вбиті усі дорослі і ті, хто досягають 19-річного віку, підлягають смерті. Натовп дітей і підлітків нападає на його дружину і розпинають її на кукурудзяному полі. Не уникає смерті й Берт.

Початком таємничих страшних подій вказаний 1964 р., у дивний спосіб пов'язані між собою релігія, кукурудза і діти. Аналітики творчості Кінга надають різні інтерпретації цій кривавій фантазійній історії. А. Хебергер акцентує увагу на проблематиці сімейних конфліктів – конфліктна сімейна пара принесена в жертву богу кукурудзи, оскільки ними була порушена клятва сімейної вірності один одному[18]. Інший варіант розуміння цієї ситуації можливий, якщо згадати історичні факти. У 1964 р. почалися активні військові дії США у В'єтнамі, і юнаків 19 років почали призивати у армію, отже, посилати на смерть заради інтересів Америки. Т. Магістрале нагадує про реакцію американського суспільства на цю війну: для С. Кінга, як і для багатьох інших соціально-спрямованих письменників, В'єтнам став «колективним американським виходом у 'дорослий світ' гріхів і помилок»[19]. Діти виносять вирок отцям, оскільки світ дорослих потребує покарання, Берт і Вікі принесені в жертву як представники грішної поств'єтнамської Америки[20].

Найбільш проблематична символіка кукурудзяного бога. Зрозуміло, що це символ фанатизму, але крізь критичне

---

[18] Alexandra Heberger. The supernatural Depiction of modern American Phobias and Anxieties in the Work of Stephen King. Osnabrueck, 2002. P. 43.

[19] Tony Magistrale. Landscape of fear. Ohio. 1988. P. 79.

[20] Ibid. P. 80.

ставлення до релігійної одержимості проступають контури соціальної критики. Т. Магістрале ув'язує бога кукурудзи з помстою самої землі: «Людська технологія призвела до отруєння ґрунту, не кажучи вже про рівень смерті та різанини, за що сама земля (символ якої вказує присутність бога кукурудзи) вимагала покаяння»[21]. Кінг підкреслює присутність двох запахів – кукурудзяного поля і смерті. Виникає питання – чому саме кукурудза вибрана як символ землі? І чому оповідання назване «Діти кукурудзи»? Якщо звернути увагу на згадування початку війни у В'єтнамі як поштовху до кривавих подійу оповіданні, то кукурудзяний бог може розумітись як символ самої Америки, інтереси якої вимагають жертв, які і принесені і у реальності, і у оповіданні. Криваві жертви національних інтересів засуджені дітьми, але діють вони за тим самим принципом зла і насильства.

Повертаючись до безпосередньої проблематики нашої студії, напрошується висновок щодо фіксації того, що є найбільш небезпечним для дітей, – це необхідність захисту дитини від того у ній, що є деструктивно-небезпечним і для здоров'я, і для душевно-духовного світу. Ми захищаємо дитину від її схильності до використання сильнодіючих речовин – їжа, що викликає звикання і потребу у яскравих смакових відчуттях, спиртне, наркотики, тютюн. Такою сильнодіючою річчю є центрація на самому собі, дитина майже не здатна поставити себе на місце іншого (згадати характеристику Ейхмана, яку йому дала Ханна Арендт: він не здатний поставити себе на місце іншого, отже він просто дурний. Тобто виховувати ум – це розвивати здатність ставити себе на місце іншого, що робить саме мистецтво). Часом йде мова про природного егоїста, але радше річ у тому, що будь-що отримує для людини існування, проходячи через власний досвід – для

[21] Ibid. P. 79.

дитини цей досвід звужений до власного відчуття, і розширюється ця крапка егоїзму шляхом включення чуттєвого досвіду людства у формах мистецтва.

Отже, радикальна постановка питання – це захист дитини від нелюдського у ній, захист її самої від дії тих чинників і мотивів, які руйнують людство як деякий планетарний феномен, і це загострює питання самосвідомості людства, чим споконвіку займалася філософія, увага до якої стрімко рухається до нуля. Тобто настирливо діють тенденції усунення здатності самосвідомості, яка є першою засадою «критичного мислення», про яке говорять часто, але у дуже специфічному контексті – підозрілого ставлення до того, що не відповідає мейнстрімним принципам, в той час як власні принципи не піддаються критичній аналітиці – вони приймаються як беззаперечні за принципом «якщо це наше, то воно найкраще». Проблематика захисту дитинства потребує розгляду її не тільки у просторі юридично-правовому, але вимагає постановки цього питання у філософсько-антропологічний контекст, що відкриває нові виміри проблеми і ставить завдання вироблення рефлексивного ставлення до самого себе, уникаючи одержимості мейнстрімними гаслами і ідеями.

Література

Bradbury R. Let's Play «Poison». *Weird Tales*. November 1946. P. 44–47.

Bradbury R. The Small Assassin. URL: https://surl.li/kafowg

Bradbury R. The Veldt. URL: https://surl.lu/mcfhie

Bradbury R. The Playground. URL: https://surl.li/vnpmmi

Brodowicz M. Analys of the Theme 'The Veld' by Ray Bradbury. URL: https://surl.li/hrkwiv

Bulgakov S. Heroism and Asceticism. Reflections on the Religious Nature of the Russian Intelligentsia. *Landmarks. A Collection of Articles about the Russian Intelligentsia*. New York: Routledge, 1994. URL: https://surl.li/nmctzr

Chojnowski K. The world of childhood in Ray Bradbury's 'The Illustrated Man'. *Beyond Philology An International Journal of*

Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching. 2017. № (14/3). P. 131–147.

Hannan S. Why Childhood is Bad for Children. Journal of Applied Philosophy. 2018. Volume 35, Issue S1. P. 11–28.

Heberger A. The supernatural Depiction of modern American Phobias and Anxieties in the Work of Stephen King. Osnabrueck, 2002. 121 p.

Kennedy D. Reconstructing Childhood. *Thinking. The Journal of Philosophy for Children*. Vol. 14, № l. Montclair State Univ. P. 29–37.

Kierkegaard S. Repetitiones. Kierkegaard's Writings. Princeton, 1988. Vol. V.

Lurie Robert Dean. Ray Bradbury, Sci-Fi Traditionalist. The «poet of the pulps» was also a conservative of the heart. *Modern Age. A conservative review*. March 21, 2024. URL: https://modernagejournal.com/ray-bradbury-sci-fi-traditionalist/238111/

Magistrale Tony. Landscape of fear. Ohio. 1988. 140 p.

Malik Humza. Response to «The Veldt». URL: https://surl.li/ftkgsn

Адаменко Н. «Спільнота дослідників» М. Ліпана: філософські запитування, обговорення, аргументації та контраргументації вустами дітей. *Філософія освіти*. 2011. №1–2(10). С. 275–287.

Кравченко Ю. Програма «Філософія для дітей»: історія виникнення та структура проведення заняття. *Філософія освіти*. 2021. 2№7 (2). С. 46–55.

Ортега-і-Гасет, Х. Бунт мас. *Вибрані твори*. К.: Основи, 1994. С. 15–139.

Пальчик А. «Філософія для дітей» Метью Ліпмана та її імплементація У Польщі. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. 2022. Випуск 40. С. 91–99.

Vira Limonchenko

NEW CONNOTATIONS OF THE THEME OF CHILDHOOD IN 20TH CENTURY ART

Abstract. Often, the image of childhood is associated with semantic accents of defenselessness, tenderness, and angelic innocence, and this forms the attitude of protecting childhood,

which is quite justified and reasonable. But the problem of protection is not monolithic at all; it branches internally into nuances: if we protect, then from whom and from what? The article aims to examine various options for the relationship between the adult world and childhood based on literature, using the images of childhood in the works of Bradbury and King. The first option is that childhood should be protected from the adult world, from evil in the adult world, which is characteristic of nineteenth-century art focused on critical and social content. At the same time, there is also a psychological context of human formation-the novels of the nineteenth century became classic novels of upbringing, of the formation of a personality that resists the soullessly automatic movement of events. The problem of childhood in twentieth-century art is complicated by new nuances. Childhood appears in the dimension of the radically different and, as a result, is hostile to the existing world. The difference in the child's way of perceiving the world is seen both in a positive context when the task is to overcome the crisis of Western rationality by eliminating the marginalization of voices that differ from the mainstream of adults, and in the light of the radical difference of the new generation, when it is seen as a potential threat to the existing world, since the future belongs to the new generation. The problem of protecting the adult world has a historical and cultural nuance that is particularly acute in a situation of rapid change in society. The child, as a representative of what the future belongs to, is ruthless to the world of the past and easily destroys it, not necessarily in violent and savage forms. This may be a banal disregard for classical cultural heritage as not meeting the requirements of the times. But youthful destructiveness is also dangerous for the new generation itself. A new nuance arises: the protection of the child from himself or herself, from that in him or her which is destructive and dangerous both for health and for the spiritual world. The final version of the question is to protect the child from the inhuman in

him or her, to protect him or her from the effects of those factors and motives that destroy humanity as a planetary phenomenon, and this exacerbates the issue of humanity's self-awareness, which has been the focus of philosophy for centuries, and whose attention is rapidly moving to zero. In other words, there are persistent tendencies to eliminate the ability of self-awareness, which is the first principle of «critical thinking,» which is often spoken of, but in a very specific context – a suspicious attitude towards what does not conform to mainstream principles, while one's principles are not subject to critical analysis.

Keywords: Bradbury, King, children's and adult worlds, future and past, children and philosophy.

NOWE KONOTACJE TEMATU DZIECIŃSTWA W SZTUCE XX WIEKU

Najczęściej obraz dzieciństwa kojarzony jest z semantycznymi akcentami bezbronności, czułości, anielskiej niewinności, co kształtuje postawy chroniące dzieciństwo, co jest w pełni uzasadnione i wytłumaczalne. Ale problem ochrony nie jest wcale jednolity; wewnętrznie rozgałęzia się na pewne szczegóły: jeżeli chronić, to przed kim i przed czym? Artykuł stawia sobie za zadanie rozważenie różnych wariantów ustosunkowania między światem dorosłych i dzieciństwem w oparciu o literaturę piękną, wykorzystując obrazy dzieciństwa w twórczości Bradbury'ego i Kinga. Pierwsza możliwość to ochrona dzieciństwa przed światem dorosłych, przed złem w świecie dorosłych, co jest charakterystyczne dla sztuki XIX wieku, nastawionej na treści krytyczne i społeczne. Jednocześnie obecny i psychologiczny kontekst rozwoju człowieka – powieści XIX wieku stały klasycznymi powieściami o wychowaniu, kształtowaniu osobowości, która opiera się bezdusznemu, automatycznemu biegowi wydarzeń. Kwestia dzieciństwa w sztuce XX wieku nabiera nowych

szczegółów. Dzieciństwo jawi się wówczas w zupełnie innym wymiarze i jako takie jest wrogie wobec istniejącego świata. Różnica w dziecięcym sposobie postrzegania świata ujawnia się zarówno w kontekście pozytywnym, gdy zadaniem jest przezwyciężenie kryzysu zachodniej racjonalności, eliminując marginalizacje głosu odmiennego od głównego nurtu dorosłych, jak i w świetle radykalnej różnicy nowego pokolenie, gdy jest ono postrzegane jako potencjalne zagrożenie dla istniejącego świata, gdyż przyszłość należy do nowego pokolenia. W kwestii ochrony świata dorosłych pojawia się niuans historyczno-kulturowy, który staje się szczególnie ostry w sytuacji szybkich zmian w społeczeństwie. Dziecko, jako przedstawiciel tego, czemu należy przyszłość, jest bezwzględne wobec świata przeszłości i łatwo go niszczy, niekoniecznie w gwałtowny i dziki sposób. Może to być banalne lekceważenie klasycznego dziedzictwa kulturowego, jako niespełniającego wymogów epoki. Ale młodzieńcza destrukcyjność jest niebezpieczna również dla nowego pokolenia. Pojawia się nowy wątek – ochrona dziecka przed nim samym, przed tym, co w nim destrukcyjne i niebezpieczne zarówno dla jego zdrowia, jak i dla świata psychicznego i duchowego. Ostatni wariant pytania ma na celu ochronę dziecka przed tym, co w nim nieludzkie, ochronę samego siebie przed działaniem tych czynników i motywów, które niszczą ludzkość jako zjawisko planetarne, a to zaostrza problem samoświadomości ludzkości, czym się zajmowała filozofia od dawnych wieków, zainteresowanie którą szybko maleje do zera. Istnieją zatem uporczywe tendencje do eliminowania zdolności do samoświadomości, która jest pierwszą zasadą «krytycznego myślenia», o której często się mówi, ale w bardzo specyficznym kontekście – podejrzliwego stosunku do tego, co nie odpowiada głównym nurtom zasad, w czas kiedy własne zasady nie poddają się krytycznej analizie.

Słowa kluczowe: Bradbury, King, świat dziecka i dorosłych, przyszłość i przeszłość, dzieci i filozofia.

Наталія Стасів
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7919-5151
e-mail: n.stasiv@dspu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МАТЕМАТИКИ

Анотація

Подано психолого-педагогічну характеристику проблеми естетичного виховання учнів початкової школи під час вивчення математики. Проаналізовано роль естетичного виховання засобами математики у формуванні стійкого інтересу до навчання, пробудженні творчої активності школярів, ініціативи, розвитку самостійності мислення. Розглянуто компоненти естетичного виховання учнів засобами математики: естетичний зміст математики; естетичний фон пізнавальної інформації, що повідомляється на уроці; відповідним чином організована самостійна робота учнів. Виокремлено фактори, що визначають естетичне сприйняття математики учнями початкової школи. Зокрема, математика привертає до себе увагу не тільки і не стільки красою форми, як красою змісту – раціональними обчисленнями, системою математичних міркувань і доведень, оригінальними і водночас простими побудовами, кмітливими розв'язками задач і вправ. Охарактеризовано основні методичні прийоми застосування різних засобів естетичного виховання учнів початкових класів під час вивчення математики. Наголошено на значних можливостях для естетичного виховання школярів позакласної роботи (гуртків, математичних ранків, КВК), а також факультативних занять з математики. Тільки за умови активізації позакласної і позашкільної роботи з учнями, при умові детального знайомства самого вчителя з естетикою

математики і його широкого світогляду та багатого духовного світу можна розв'язати проблему естетичного виховання молодших школярів засобами математики. Зроблено висновки щодо активізації естетичного виховання під час вивчення математики у початковій школі.

***Ключові слова*:** естетичне виховання, естетика математики, краса форми та змісту, графічна культура.

Вступ

Суть науки – відкриття істини. Наука, як і мистецтво, примножує знання про життя, розширює духовний горизонт людини. Її мета – шляхом аналізу життя знайти його закони, відкрити гармонію безмежного світу і у такий спосіб сприяти прогресу на землі. У науковому пізнанні: краса – це творча, сміліва, оригінальна думка. Поезія – це жива думка, в яких би формах вона не виражалась.

Видатний педагог К. Ушинський писав, що в матеріалі будь-якої науки більшою чи меншою мірою присутній естетичний елемент, передача якого учням має бути метою кожного наставника[22]. Отже, завдання кожного вчителя – на практиці показати дітям красу математичних абстракцій та умовиводів, досконаліть мови й символіки, романтичність історії виникнення й розвитку цієї науки, зв'язок її з іншими науками, з прекрасним.

Розкриваючи перед учнями красу математики, її роль у розвитку людської культури, вчитель одночасно формує інтерес до математики, викликає стійке бажання долати будь-які труднощі в її вивченні.

Математика, як відомо, не зважаючи на свою складність і абстрактність, містить у собі багато художнього, образного.

[22] Ушинський К.Д. Твори у 6 т., К., 1954. 500 с.

Не випадково всі великі вчені-математики глибоко шанували поезію, так само як і немало поетів висловлювали захоплення математикою. Про красу математики, її логічність, послідовність, лаконічність, дивовижні її результати писали не тільки математики, а й філософи, письменники, живописці. Скажімо, ще Леонардо да Вінчі і Альбрехт Дюрер – великі художники середньовіччя, творці нарисної геометрії – розуміли, що математика розвивається за законами краси та мистецтва.

У процесі викладання шкільного курсу математики недостатньо використовуються можливості для формування в учнів здатності сприймати красу її форми і змісту. Можливості для естетичного виховання на уроках математики у молодших класах значно менші, ніж у старших. Вчитель постійно повинен перебувати у стані пошуку нових цікавих форм роботи як на уроці, так і в позаурочний час. У зв'язку з цим теоретичне і практичне дослідження засобів впливу естетичного виховання на розвиток творчого, логічного мислення молодших школярів є надзвичайно актуальною проблемою. Зі зміною соціальної ситуації постали нові проблеми перед національною школою і означена проблема набула великого значення.

Мета даного дослідження полягає у вивченні особливостей формування вмінь і навичок молодших школярів логічно мислити, у розширенні, поглибленні їх знань з математики, а також у формуванні світогляду учнів засобами естетичного виховання. У математиці приваблюють логічна стрункість встановлених закономірностей:чіткість доведень, лаконічність мови, універсальність одержуваних результатів, проникнення у найрізноманітніші сфери знань і практичної діяльності людини.

Яким же має бути навчання математики, щоб воно збуджувало і хвилювало дітей? У пошуках відповіді на це

складне питання можна звернутися до вивчення загальних філософських принципів навчання і досягнень, розроблених дидактикою[23]. Але можна звернутися і до учнів. Нехай вони самі скажуть, коли вивчення математики викликає у них глибокі почуття, яскраві переживання, роботу розуму, пам'яті, уяви. Аналіз їх висловлювань допоможе визначити деякі шляхи розкриття краси математики в школі.

Ступінь вивченості проблеми

Дослідження показали, що лише деякі із запитуваних дітей знаходять красу в математиці[24]. Школярі, які знаходять прекрасне у вивченні математики, зізнаються, що вивчати цей предмет нелегко. Це напружена, складна робота. Для її виконання потрібні фізичні та розумові зусилля, зусилля волі, пам'яті, уяви, але цим вона і цікава.

Учням подобається сам процес пошуку, шляхи знаходження вдалих, оригінальних, лаконічних, тобто красивих розв'язань. В одних випадках вони детально описують процес пошуку розв'язку, а в інших – лише згадують про нього. Учні розказують про такі елементи пізнання, як спостереження, порівняння, відкидання випадкового, затвердження правильного. Отже, вчителям на уроках математики потрібно частіше пояснювати суть красивих математичних розв'язків і орієнтувати учнів на пошуки саме красивих розв'язків пізнавальних задач.

Математична освіта пов'язана з подоланням труднощів. Вона пронизана напругою фізичних та духовних сил, а це є одним з найвагоміших елементів процесу пізнання. У ній учнями оцінюється краса самого пошуку правильного розв'язку, найкрасивіше розв'язання, та радісне почуття,

---

[23] Гончаренко М.В. Проблеми естетичноговиховання. Нариси теорії. К. : Мистецтво, 2006. 223 с.

[24] Калініна Л. Проблеми формування естетичних смаків особистості у сучасних педагогічних дослідженнях. *Рідна школа* . 2008. № 5 (941). С. 23 – 25.

пов'язане з ним. Тут потрібно включити в роботу думку, інтуїцію, уяву[25].

Учні повинні надавати серйозного значення умінню вчителя приводити в дію роботу їх розуму, волі та уяви. А це, і собі має стимулювати вчителів ставити учнів у такі навчальні ситуації, які б збуджували у них саме уяву. Поезія вивчення математики відчувається учнями саме тоді, коли вони досягають успіху.

Знання, які вводять учня в «царство математичних законів», виступають у їхній свідомості як краса, власне такі знання викликають почуття задоволення.

Поезія вивчення математики в школі – це поезія успішного подолання інтелектуальних труднощів[26]. Вчити вчитися, допомагати, наштовхувати – це основа радісної праці учителя в школі. Коли учневі важко, то допомагати йому виконувати цю важку роботу, співчувати йому в його пошуках – це і є покликання вчителя.

Учень повинен розуміти те, що вивчає у школі. Але інколи йому корисно потрапити у той світ, який не зовсім доступний. Тоді він привчається до того, що засвоєння науки вимагає зосередженої уваги, самостійної думки, творчого пошуку. Школярів приваблюють ті види пізнавальної діяльності, які пронизані творчими елементами. Вони знаходять прекрасне у вивчені математики тоді, коли перед ними постає проблема, яка змушує їх спиратися на засвоєні раніше знання і водночас та, яка потребує спостережливості, творчої видумки. Для учнів зв'язок поезії шкільного навчання і творчості є необхідністю. Навчання

---

[25] Бондаренко А.В., Подук О.В. Естетичне виховання на уроках математики. *Початкова школа.* 2009. № 12. С. 47–50.

[26]Калініна Л. Проблеми формування естетичних смаків особистості у сучасних педагогічних дослідженнях. *Рідна школа*. 2008. № 5 (941). С. 23–25.

наповнюється радістю, романтикою, красою тоді, коли учні самостійно думають, шукають, знаходять.

Школярів приваблюють такі психологічні компоненти розв'язування математичних задач: активна робота думки, спрямована на пошук не просто правильного розв'язку, а й красивого розв'язку, тобто лаконічного, нового, оригінального, не стереотипного; участь у цьому процесі творчої уяви; необхідність подолання труднощів.

Виклад основного матеріалу

Учителю варто постійно враховувати особливості наочно-образного мислення молодших школярів та їх прояви в освітньому процесі.

Дія наочно-образного мислення порівняно проста і доволі добре досліджена психологами. У дитини у процесі сприймання довільного явища у житті з'являється неперервний ланцюг зорових, слухових та інших образів, що об'єднуються асоціаціями у просторі та часі. Такий ланцюжок у комплексі, а не окремі образи, відтворює явище, що сприймається у його розвитку. Якщо дитина стикнеться знову з тим самим предметом або явищем, то такий асоціативний ланцюжок образів відтвориться і збагатиться новими зв'язками, набуде ще більшої стійкості. Дослідники такий ланцюжок образів, який «…відтворюється як одне ціле, базуючись на просторово-часових асоціаціях, відображає доволі повну і типову зміну та перетворення для конкретного предмета, називають рухомим образом цього предмета…»[27].

Рухомий образ лежить в основі наочно-дійового та наочно-образного мислення дошкільника. У молодшого школяра механізм просторово-часових асоціацій вже підпорядковується більш складним і загальним способам

[27] Гончаренко М.В. Проблеми естетичного виховання. Нариси теорії. К. : Мистецтво, 2006. 223 с.

психічного відображення (зокрема цілеспрямоване порівняння, аналіз і синтез, словесне узагальнення тощо). Але треба пам'ятати, що нові способи виникають на основі асоціативних ланцюжків. Якими б яскравими, детальними й повними не були відображення предмета в уяві дитини, якими б складними не булиоперації над ними, вони існують лише остільки, оскільки неперервність рухомого образу залежить від його опорних елементів – просторово-часових асоціацій. А такі асоціації у дітей завжди з'являються на шляху від попередньої до наступної події. Цим і визначається важлива структурна особливість наочно-образного мислення – рухомий образ певного явища загалом. І будь-яка окрема мисленнєва операція, що відбувається на його базі, не може виконуватись у зворотному порядку[28].

Така особливість структури мислення спричиняє доволі значні труднощі у першокласників у процесі розв'язування непрямих сюжетних задач. Наприклад: «На зупинці в автобус сіло три людини, і в ньому стало сім пасажирів. Скільки їхало пасажирів до зупинки?» Таку ситуацію діти спостерігали у житті і тому легко її можуть відтворити у рухомому образі своє уяви. Однак рухомий образ відтворює ситуацію послідовно в часі. А у задачі треба знайти число, що характеризує минулу подію на базі даних про наступну.

Операція об'єднання (синтезу) двох груп пасажирів реалізується тут в неперервному асоціюванні подій: люди чекають на зупинці, підходять до дверей автобуса, що зупинився, входять, сідають на вільних місцях і т. д. Здійснити зворотну операцію – поділити пасажирів на групи – у межах цього самого рухомого образу, дитина не може. Розуміючи зміст запитання, учні намагаються повернутися до образного уявлення вихідної ситуації, але воно не

[28] Кривошия Т. Розкриймо дітям красу математичних міркувань. *Початкова школа*. 2010. № 3. С. 22–24.

допомагає розв'язати задачу, адже числові дані стосуються подій, які ще не відбулися. Про це й свідчать запитання і відповіді першокласників («А як же тут обчислювати, коли про них нічого не сказано?», «Тут треба додавати, тому що пасажири сідали в автобус, а не виходили»). Учитель може по-різному допомогти дітям у подоланні цих труднощів. Один із способів полягає в порушенні їхнього наочно-образного мислення. Учитель ставить запитання: «Збільшилась чи зменшилась кількість пасажирів?»; «Яке число тут є доданком, а яке – сумою?»; «Яку дію треба зробити, щоб знайти перший доданок (кількість пасажирів, що їхали до зупинки), якщо відомі другий доданок і сума?». Внаслідок такого словесного аналізу в більшості дітей порушується й зникає образне уявлення про предметний зміст задачі. Учні оволодівають способом розв'язування непрямої задачі в результаті заміни живого уявлення формальним пошуком ключових слів («більше», «менше», «разом» і т. д.), які дають змогу звести сюжетну задачу до прикладу на обчислення. Недоліком такого способу педагогічної допомоги є те, що вже на кінець першого року навчання наочно-образне мислення стає недостатньо активним, внаслідок чого ускладнюється сприймання складених задач. Діти не можуть цілісно уявити складну предметну ситуацію і без роздумів вихоплюють з тексту умови ключові слова, зводячи складену задачу до простої[29].

Значно ефективнішою є така допомога вчителя, коли він враховує другу структурну особливість наочно-образного мислення: гнучкість і варіативність рухомого образу у відображенні життєвої ситуації. Ланцюжок дитячих асоціацій не зупиняється чи повертається назад, але він

[29] Зайцева Н.М. Створення ситуації успіху в освітньому процесі на уроках математики. *Початкова школа*. 2020. № 1. С. 45–47.

легко доповнюється або уточнюється при повторному відтворенні. Наприклад, учням при розв'язанні наведеної вище задачі допомагає порада: «Уявіть собі, що пасажири, які їхали раніше, зійдуть на наступній зупинці, і підрахуйте, скільки їх було». Доповнений у такий спосіб рухомий образ стає достатнім, щоб діти планували розв'язування непрямої задачі так само легко, як і прямої. Не менш ефективною є й інша рекомендація: «Уявіть, що пасажири, які їхали до зупинки, зайняли місця по правій стороні салону, а тим, що увійшли, довелося сісти зліва». Завдяки такому уточненню діти, повторно відтворюючи образ, можуть одночасно порівняти загальну кількість пасажирів з їх кількістю у кожній групі. Обидві рекомендації є загальними, тобто можуть застосовуватися в усіх непрямих задачах, які розв'язуються в початкових класах[30]. Важливе значення при навчанні молодших школярів має ще одна структурна особливість наочно-образного мислення, що зумовлюється процесом асоціювання образів[31]. Це конкретизація та предметність знань, які надходять як словесне повідомлення. Наочний образ у мисленні дітей стає рухомим, бо він відображає індивідуальні особливості предмета, які асоціюються з такими самими індивідуальними особливостями інших предметів. Загальні знання сприймаються і запам'ятовуються тільки такою мірою, якою вони осмислювались на рівні предметного образу.

Якщо ця особливість не враховується у методиці навчання, то навіть елементарні уміння і навички формуються протягом тривалого часу.

Без врахування особливостей наочно-образного мислення учнів тайого зв'язку з поняттями, які формуються,

---

[30] Бондаренко А.В., Подук О.В. Естетичне виховання на уроках математики. *Початкова школа.* 2009. № 12. С. 47–50.

[31] Кутель О. Логічні основи шкільного курсу математика. *Математика в школі.* 1999. С. 3–6.

не підвищиться теоретичний рівень навчання школярів. Опора на наочність у процесі мисленняучнів початкової школи не зникає, лише набуває іншої форми. Наприклад, під час розв'язування математичних задач дитина переходить від опори на рухомий образ ситуації до опори на образи, подані в умові у вигляді чисел і ключових слів або графічних елементів. Так само при оволодінні елементарними геометричними і фізичними величинами відбувається перехід від образу предмета чи процесу до образу знака. Діти систематично плутають величини, що мають схожі символи (площа і шлях, швидкість і об'єм тощо).

Розвиток понятійного мислення в учнів визначається формуванням абстрактних знань, загальними поняттями, що базуються на розвиненому наочно-образному мисленнєвому процесі. При формуванні складних математичних понять перехідною одиницею мисленнєвого процесу має бути узагальнене уявлення, яке за формою збігається з рухомим образом об'єкта діяльності, а за змістом – з поняттям, яке формується під час навчання. Зберігаючи характерну для молодших школярів активність наочно-образного мислення у навчанні, необхідна послідовна організація та спрямування їхнього пізнавального процесу на усвідомлення змісту, який відображений у програмових математичних поняттях[32].

Важливу роль у розвитку інтелекту учнів, у вихованні їх почуттів, їх емоційної культури відіграють розповіді про історію математичних відкриттів, про хід наукових пошуків, про естетику наукового пізнання. Потрібно також розвивати і самосвідомість учнів. Як стверджує Н. Побірченко, «…Справді добре викласти математику може тільки та

[32] Кривошия Т. Розкриймо дітям красу математичних міркувань. *Початкова школа*. 2010. № 3. С. 22–24.

людина, яка сама нею захоплена і сприймає її як живу науку, яка розвивається…»[33].

Головним завданням естетичного виховання у процесі викладання природничо-математичних дисциплін є формування уміньсприйматикрасу і цінність навколишнього середовища, отримувати насолоду від абстрактного моделювання реального. Ця мета охоплює всі вікові групи, починаючи з дошкільних і завершуючи студентами вищої школи. Визначальну роль у розв'язанні даної проблеми має доцільне та обґрунтоване застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі вивчення математичних дисциплін[34].

Аналіз науково-методичних досліджень показує, що естетичне виховання засобами математики складається із таких компонентів[35]:

1) естетичний зміст математики;

2) естетичний фон пізнавальної інформації, що повідомляється на уроці;

3) відповідно організована самостійна робота учнів.

Розглянемо коротко суть цих компонентів.

1. Свідомо і міцно засвоїти сучасний курс середньої школи без старанності не можна. А старанність залежить від бажання, яке не досягнеш ні примусом, ні само воно не прийде – воно проявляється найчастіше вслід за пізнавальним інтересом. Якщо під естетичним елементом розуміти її естетичний зміст, то його потрібно шукати в особливостях цієї науки. Для математики, наприклад,

---

[33]Побірченко Н.А. Психологічні основи навчання математики в початкових класах : методичний посібник. К. : Освіта. 2005. 62 с.

[34] Vasylykiv, I., Kovalchuk, V., Biletska, L., Stasiv, N., Vynnytska, N., & Viichuk, T. .Higher education's role in developing primary school teachers' ITcompetence: *Information and educational environment. Revista Eduweb*, 2023, v.17. n.3, 81–92.

[35]Сікорський Д. Питання естетичного виховання у навчально-виховному процесі. *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 41.

такими особливостями є абстрактність, дедуктивний характер, єдність частин, досконалість мови, корисність, романтичність історії.

Важливу естетичну особливість науки складає її зв'язок з красою навколишньої дійсності. Прикладом може послужити тісний зв'язок математики з красою в техніці, мистецтві, природі.

2. Основою для естетичного фону уроку математики повинен слугувати математичний і нематематичний матеріал. До математичного можна віднести красу геометричних форм, красиві задачі, усний рахунок, пропорції. До нематематичного – деякі історичні факти, біографічні мініатюри. Сюди ж входить і «математичний фотоальбом», «куток краси» у кабінеті математики і математичні фрагменти із творів художньої літератури. Надзвичайно важливо дотримуватися міри при повідомленні матеріалу. Неприпустимо, щоб на уроці від дзвінка до дзвінка бив фонтан «естетичних» фактів, нехай навіть цікавих і ефективних у виховному плані. Та дотримуватись міри важко. Тут може допомогти педагогічний такт, який також не може бути нормованим ніякими рекомендаціями – він дається досвідом.

3. Ілюстрація естетичних особливостей науки, як і наявність естетичного фону, має важливе значення, але відводять самому учневі у процесі навчання роль пасивного спостерігача. А завдання вчителя полягає у тому, щоб зробити його активним учасником цього процесу. Такі завдання розв'язуються у ході самостійної роботи при умові, що в ньому міститься елемент творчості.

Оскільки, в дитячому віці емоції є головним джерелом збудження, то до самостійної роботи школяра потрібно обов'язково включати елемент творчого пошуку. Включати його – це справа не складна, набагато важче дозувати цей

елемент відповідно до індивідуального творчого потенціалу і енергії школярів. Важливо, коли учні надіються на успішне завершення їхнього самостійного пошуку, яким для них є, наприклад, розв'язування нестандартної задачі[36].

Це важливо тому, що будь-яке відкриття розуміється людиною як певне досягнення. Якщо знаєш, що це дійсно досягнення, то воно вже сприймається як захоплення, тобто як сильний стимул до роботи.

Зачаровані систематичними успіхами учні самостійно шукають і знаходять нові задачі, розв'язки їх, читають додаткову літературу. Праця, яку учні вибирають самі, вже не здається працею. Все це означає, що вчитель, який вибирає проблеми естетичного виховання естетичними засобами, сам повинен якомога більше знати про них.

Можливості для естетичного виховання на уроках математики у молодших класах значно скромніші, ніж у старших. Та трохи пофантазувавши, ми можемо перекинути місток від звичайної арифметичної задачі до, наприклад, орнаменту.

Естетичне виховання здійснюється на уроках всіх навчальних предметів. К. Ушинський писав, що в кожній науці більшою чи меншою мірою присутній естетичний елемент, передача якого учням має бути метою кожного наставника[37]. Естетичні елементи є і у початковому курсі математики. Вони проявляють себе у розв'язанні задач, в геометричному матеріалі, в елементарній теорії, яка є невід'ємним компонентом чотирьох арифметичних дій. Так, у першому класі, коли діти знайомляться з першим для них арифметичним символом – цифрою, і тренуються у написанні цифр та їх елементів (паличок, кружечків та ін.),

---

[36] Ковешников В.Г. Математика та естетичне виховання школярів. *Початкова школа.*2003. № 5. С. 54–58.
[37]Ушинський К.Д. Твори у 6 т., К., 1954. 500 с.

вже ставляться питання естетичного характеру: орієнтуючи роботу класу чи окремого учня, вчитель запитує, що з написаного їм подобається, а що не подобається, що приємно, а що ні, що приносить задоволення, а що навпаки незадоволення, і на кінець узагальнювальне запитання – красиво чи некрасиво. Такі запитання спрямовують учнів на естетичне сприйняття навчального матеріалу. При формуванні обчислювальних навичок учні постійно стикаються зфактами та закономірностями, які привертають їхню увагу і збуджують у них цікавість. Сюди належать цікаві прийоми, які опираються на різні властивості дій, уміле використання яких приводить до більш легких, швидких і правильних результативних дій. Тренуючи обчислювальні навички, учням постійно доводиться користуватися записами, які повинні бути чіткими, зрозумілими, приводити до точних результатів, і водночас відповідати потребам хорошого смаку. Це допомагає розвитку здібностей естетичного сприйняття математичних записів[38].

Достатньо широкі можливості для естетичного виховання на уроках дає геометричний матеріал, основним змістом якого є геометрична фігура з її різноманітними, цікавими для дітей закономірностями. Вивчення елементів геометрії пов'язане також із вправами на вимірювання і креслення фігур. При цьому у дітей виробляється звичка до точності вимірювання і акуратності при виконанні креслень, а точність і акуратність – невід'ємна частина естетики[39].

Важливу роль в естетичному вихованні учнів відіграють задачі з сюжетним змістом. Розв'язок такої задачі супроводжується коротким записом, графічною ілюстрацією

---

[38] Якулина М.С. Естетичне виховання на уроках математики. *Математика в школі.* 2008. №5. С. 48–50.

[39] Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах : Навчальний посібник 3-є вид., перероб. і доп.Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2016. 368 с.

її умови, пошуковою діяльністю учнів, спрямованою на знаходження способу розв'язання. Чітке схематичне зображення умови задачі сприяє її естетичному сприйняттю. Пошукова робота учнів – це яскравий, емоційний момент у роботінад задачею; коли учневі вдається розв'язати її, то він переживає відчуття задоволення, радості. Отже, маємо всі підстави стверджувати, що у початковому курсі математики закладений арсенал засобів, які сприяють естетичному вихованню молодших школярів. Математика дійсно допомагає розвивати у дітей почуття прекрасного, розуміння і бачення краси. У початковому курсі математики, як у навчальному предметі, є своя краса. Назагал вона полягає у геніальній простоті основних понять елементарної математики, в її залізній логіці, в силі впливу цього курсу на інтелектуальний та естетичний розвиток, а також у різноманітних закономірностях, які діти вивчають[40]. Усі вище перелічені засоби, за допомогою яких здійснюється естетичне виховання на уроках математики, фіксуються в учнівських зошитах. Зошит є постійним супутником учнів у роботі. Ставлення до зошита, його зовнішній вигляд, оформлення робіт у ньому, раціональне розміщення прикладів на сторінці, виконання малюнків, ілюстрацій умови задачі – все це служить способом естетичного виховання учнів. Супроводжуючи пояснення малюнком, математичними записами на класній дошці, вчитель не тільки допомагає розкрити залежність між величинами і знайти правильний шлях розв'язку задачі, але одночасно показує приклад виконання роботи в зошитах, привчаючи дітей до чіткості і акуратності побудови, красивих і грамотних записів розв'язку. Для цього малюнки, креслення

[40] Чабанова Т.Д. Поезія точної науки. Елементи естетики на уроках математика. *Початкова школа.* 1999. № 4. С. 64–70.

і записи на дошці потрібно розміщувати красиво і так, щоб їх бачив весь клас. Якщо ці умови будуть виконуватися, то навіть при наявності у дітей невеликого запасу естетичних уявлень, у них буде бажання робити записи лаконічними, малюнки – яскравими, креслення –точними і чіткими. Навички, які учні отримують у ході систематичної роботи такого типу, виховують у дітей потяг до краси, сприяючи тим самим естетичному розвитку молодших школярів[41].

Розв'язування задач – вправа, яка розвиває логічне мислення. Крім того розв'язування задач сприяє вихованню терпіння, волі, збуджує цікавість до самого процесу пошуку розв'язку, дає можливість відчувати велике задоволення, пов'язане з вдалим розв'язком. Розв'язування задач, робота над оформленням короткого запису задачі, її графічна ілюстрація допомагають прищепити учням навички точності, конкретності, акуратності, а встановлення взаємозв'язку між даними величинами і шуканими, пошуку шляхів розв'язку – вихованню математичної культури і естетичного сприйняття. У справі естетичного виховання молодших школярів важливе місце займає також тематика задач, привабливість їх сюжетного змісту. Доцільно зазначити, що задачі, вміщені в підручниках математики, містять багатий і цікавий матеріал. Та все ж вчителі не завжди використовують їх у виховних цілях. У процесі розв'язання задач із сюжетним змістом, увагу учнів треба зосереджувати на кількісній стороні фактів, поданих у задачі, на її запитанні, на знаходженні правильної відповіді. Для того, щоб розв'язок задачі сприяв естетичному вихованню учнів, вчитель повинен у поясненні підкреслити те прекрасне, що міститься у задачі.

---

[41] Ковешников В.Г. Математика та естетичне виховання школярів. *Початкова школа.*2003. № 5. С. 54– 58.

Робота над задачею, над її розв'язком і після нього повинна займати небагато часу, а повідомлення вчителя – бути короткими і цілеспрямованими. Для того, щоб в короткому поясненні, розказати учням про важливе, учителю, готуючись до уроку, потрібно добре продумати, що і як сказати до даної задачі. Проаналізуємо детальніше вплив логічних задач на розвиток мислення учнів початкових класів. Сучасна школа стихійно формує у школярів вміння мислити. Жодний предмет цілеспрямовано не навчає дітей самостійно, творчо і нестандартно мислити. Для цього існує методика, що сприяє розвиткові мислення дітей як на вербальному, так і на невербальному рівні, просторової уяви, кмітливості та винахідливості. Особлива увага приділяється таким аспектам мислення, як логічність, комбінаторність, евристичність, здатність до аналізу та синтезу, здатність до узагальнення та конкретизації, мислення за аналогією, вчить бачити відмінності та закономірності, а також знаходити нестандартні підходи.

Завдання полягає у тому, щоб розкріпачити мислення дітей, використати ті багаті можливості, які дала їм природа, про існування яких вони часто і не здогадуються. Мабуть, ніхто не сумнівається в тому, що роботу з самовдосконалення своїх творчих та пізнавальних здібностей треба починати якомога раніше, хоча і ніколи не пізно[42].

Методика розвитку творчого потенціалу дитини розроблена частково з урахуванням методики тестування. Проте особливість цієї системи полягає у тому, що вона орієнтована, в основному, на формування розумових та пізнавальних здібностей учнів[43].

---

[42]Стасів Н.І., Війчук Т.І. Методичні особливості формування математичних здібностей учнів початкової школи. *Наукові інновації та передові технології.* (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2022. № 2 (4). С. 377–386.

[43]Чайковський М., Зозуляк Б.М., Дзондза В. Збудження естетичних емоцій в процесі навчання математики. К.: Освіта.2010. 180 с.

Визначальною особливістю методики є її базування на досягненнях сучасної психології. Багато вправ сприяють підготовці учнів до виконання тестових завдань, які широко використовуються у старших класах.

Сучасна наука поки що не володіє достатніми засобами для того, щоб з достовірністю оцінити і врахувати рівень розвитку творчих здібностей дитини. Однак психологи встановили, що найбільш достовірними ознаками, які характеризують цей рівень, є ступінь розвитку всіх видів пам'яті, уваги, уяви, мови та мислення, а також здатність учня до аналізу, синтезу, узагальнення й конкретизації, абстрагування, вміння логічно мислити.

Програма естетичного виховання молодших школярів, запропонована Д. Джола і А. Щербо, складається з кількох розділів[44].

Так, розділ ЛОГІКА РИСУНКІВ спрямований загалом на розвиток невербального, наочно-образного мислення дитини на матеріалі рисунків. Просторова орієнтація, логічне, комбінаторне та евристичне мислення, вміння у побудовах рисунків бачити закономірності, уява, спостережливість – ось ті здібності та вміння, на розвиток яких спрямований цей розділ. Він включає: відому в світі композиційну гру під назвою танграми, аналоги відомих з психології матриць Равена, завдання на відтворення в уяві повного візерунка по вирізах на згорнутому вчетверо аркуші паперу, лабіринти, завдання на спостережливість, уміння відшукати логічні закономірності у побудові рисунків, завдання на вміння узагальнювати за якимось принципом, знаходити спільні та відмінні ознаки на матеріалі рисунків, вміння помічати закономірності у побудові рисунків. Назагал здібність бачити

[44] Джола Д.Б., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів : навчально-методичний посібник. К. : ІЗМН, 1998. 390 с.

в тих чи інших явищах природи чи подіях певні закономірності є наріжним каменем кожного наукового пізнання, і без цього вміння, мабуть, жодне відкриття не могло би бути здійсненим. Така властивість дитини та ракурс зору мало розвивається на даному етапі. Тому таким та аналогічним завданням треба приділити особливу увагу, причому варто заохочувати дітей помічати подібні закономірності у природі, щоб привчити дитячу думку працювати в такому напрямку, адже саме інтуїтивне знання наявності такої закономірності в природі штовхало хіміків до її пошуку в рядах хімічних елементів. Нехай не кожна дитина стане великим хіміком, але нехай кожен навчиться бачити красу, гармонію та велику впорядкованість природи.

Зовсім очевидно, що на рівні одного окремо взятого предмета дуже важко, а часто й неможливо, проводити роботу з розвитку всього комплексу тих якостей особистості які лежать в основі її творчих здібностей. Крім того, більшість відкриттів у світі відбувається зараз на стику наук, тому система нашої освіти повинна бути готова до таких нововведень, що рано чи пізно будуть проникати в школу. Такий спосіб формує також гнучкість і широту мислення, які є необхідними в різних сферах людської діяльності. З огляду на це до книги введений, окрім графічного, матеріал мовно-логічного та математично-логічного напрямку.

Розділ МОВНА ЛОГІКА спрямований на розвиток у дітей логічного та комбінаторного мислення на вербальному рівні. Він містить завдання на розвиток уміння узагальнювати, класифікувати, мислити за аналогією, знаходити спільні та відмінні ознаки, виділяти зайві за смислом поняття, вміння виділяти найсуттєвішу ознаку, розв’язувати анаграми, монограми, мовні ребуси і головоломки, завдання на вміння читати закодовані речення, відтворювати повний текст слів, а потім речень за неповною інформацією. Загалом тут сильно

працює евристичне мислення, оскільки перебрати всі можливі варіанти в деяких завданнях часто просто неможливо. Деякі із завдань, запропоновані відомим сучасним психологом Гансом Айзенком, використовуються для перевірки рівня інтелекту дорослих. Помічено, що з цим типом завдань, цілком успішно справляються також діти, а часто навіть і краще. Деякі підрозділи розраховані на розвиток кмітливості, спостережливості, вміння нестандартного бачення ситуації.

Спостереження за дітьми показали, що вони краще сприймають наочно-образний матеріал, далі – мовну логіку і лише згодом – більш абстрактну математичну логіку. Це і визначає послідовність зростання складності навчального матеріалу.

Задачі з сірниками, геометричні задачі з логічним навантаженням, на арифметичну та цифрову логіку, комбінаторні задачі, чисто логічні задачі розраховані на розвиток логічного, комбінаторного, евристичного, нестандартного творчого мислення дітей.

Естетичне виховання учнів у позакласній роботі з математики.

Естетичне виховання у школі здійснюється як під час вивчення основ математики, так і в позакласній і позашкільній роботі. Засоби естетичного виховання різноманітні, проте лише їхня єдність, цілеспрямованість може сприяти всебічному гармонійному розвитку особистості. Головне завдання педагогічного колективу – забезпечити систему естетичного виховання учнів, що визначається не загальною сумою проведених заходів, а їх результативністю, основним критерієм якої є вихованість і розвиненість школярів.

Позакласна робота з математики є важливою складовою освітнього процесу навчання та складного процесу впливу на

свідомість і поведінку учнів початкової школи. Така робота поглиблює і розширює їхні знання та навички змістом самої навчальної дисципліни – математики, цьому сприяє діяльність вчителя у поєднанні з різноплановою діяльністю школярів. Роль та значення позакласної роботи з математики з учнями визначається такими чинниками[45]:

1. Різноманітні види такої роботи забезпечують ефективний розвиток пізнавальної діяльності учнів.

2. Така робота формує творчі здібності учнів, які проявляються під час вибору більш раціональних способів розв'язання сюжетних задач, під час проведення на позакласних заняттях ігор, конструювання різних геометричних фігур, організації колективних заходів.

3. Окремі види позакласної роботи дають можливість учням ознайомитися з роллю математики у повсякденному житті: вибрати числові дані під час екскурсії на виробництво, у полі під час збирання урожаю, під час складання сюжетних задач на базі зібраних числових даних, вимірювання площі ділянки, спостереження за зважуванням зібраного врожаю.

4. Позакласна робота з математики забезпечує виховання колективізму при роботі над випуском газети, під час командних змагань на заняттях, спостереженьза працею дорослих.

5. Різні види позакласної роботи виховують в учнів культуру почуттів, оскільки діти у своїх вчинках, як правило, керуються передовсім почуттями, а не логічними міркуваннями. При цьому йдеться про виховання почуттів, які пов'язані з розумовою діяльністю – почуття відповідальності, справедливості, гідності, обов'язку.

---

[45]Митник О. Позакласна робота – складова цілісного творчого освітнього процесу. *Початкова школа*. 2011. № 2. С. 56–59.

6. Основна роль видів позакласної роботи полягає у посиленні інтересу учнів до математики, розвитку математичних здібностей дітей.

Позакласна робота з математики (у порівнянні з класно-урочною формою) має певні особливості:

1. Вона не регламентована строго програмою у початковій школі. Але на позакласних заняттях математичний матеріал пропонують відповідно до знань і навичок учнів. Тобто при відборі завдань з математики для позакласних занять, бажаний, хоча і не обов'язковий безпосередній зв'язок з відповідним програмовим матеріалом. Вчителю варто враховувати загальний рівень знань і умінь учнів з математики. Завдання з математики не обов'язково повинні бути за формою такими, як на уроках (розв'язування прикладів, сюжетних задач тощо).

2. Уроки планують на 45 хв. Позакласні заняття, залежно від змісту і форми проведення, можуть плануватися і на годину, і на 2-3 хв.

3. Класно-урочна форма вимагає постійного складу учнівського класу. У позакласній роботі дітей можна об'єднувати у групи з одного або різних класів. Групи при цьому утворюються на добровільних засадах і склад учнів може змінюватись.

4. Позакласну роботу характеризує різноманіття форм і видів: групові заняття, гуртки, екскурсії, математичні кутки, подорожі, вікторини, олімпіади, змагання тощо.

5. Позакласна робота з математики має особливість – це цікавий матеріал чи за змістом, чи за формою, вільніший прояв учнями своїх почуттів, ширше застосування ігрових форм проведення занять та елементів змагань на них.

Водночас позакласна робота має загальні риси з класно-урочною.

1. При обох видах роботи під час навчання молодших школярів варто дотримуватися однакових дидактичних принципів: науковості, активності, свідомого навчання, наочності, індивідуального підходу.

2. Обидва види роботи є складовими частинами єдиного освітнього процесу, і вони сприяють ефективному формуванню математичних компетентностей, вихованню моральних якостей майбутнього громадянина України.

Основне джерело мотивації молодших школярів до розумових дій на позакласних заняттях – стійкий інтерес. Вчителю варто знаходити різноманітні засоби і методи для пробудження інтересу учнів до математичних, логічних завдань, які пропонуються на позакласних заняттях. Такий інтерес до окремих завдань, загалом до математики, є стимулом випустити математичну газету, створити математичний куток, брати активну участь у математичних вікторинах, екскурсіях. При цьому відбувається зворотний вплив: учні беруть участь у цікавих екскурсіях, їм пропонують нестандартні завдання, а це викликатиме інтерес і до математики.

Для посилення інтересу до позакласної роботи з математики варто не лише привернути увагу учнів до окремих її елементів, але і викликати у них здивування. В учнів здивування виявляється, якщо вони бачать ситуацію, що не збігається з очікуваною. Якщо при цьому здивування дитини пов’язується із появою задоволення, то воно при цьому перетворюється на приємне здивування. Але при непродуманій ситуації може статися навпаки: виникатиме неприємне здивування. Тому на початковій стадії організації позакласної роботи з математики важливо створити ситуації для приємного здивування: враховувати, що здивування викликає у школярів гострішу, більш сконцентровану увагу. Здивування варто поєднати з цікавістю учнів, їхнім

прагненням побачити на математичному фоні щось нове, довідатись про щось невідоме. Поєднуючи здивування з цікавістю, вчитель зможе стимулювати активну розумову діяльність учнів.

До позакласних занятьз математики можна привернути увагу учнів різними засобами і методами: оформити приміщення класу, використати вступну бесіду вчителя, запропонувати задачі, загадки, шаради, ребуси, нескладні логічні вправи.

Позакласна робота з математики в молодших класах має декілька цілей: підвищити рівень математичного розвитку і розширити кругозір дітей, розвинути інтерес до занять з математики, поглибити уявлення про використання відомостей з математики, прищепити деякі навички самостійної роботи, виховувати наполегливість, волю, завзяття для досягнення цілі. Позакласні заходи треба організовувати так, щоб у них брали участь всі учні класу або більшість з них і щоб кожен, виходячи з індивідуальнихособливостей та інтересів, міг працювати на цих заняттях із захопленням. Поєднання уроків математики з позакласними заняттями дає змогу, як правило, цезробити більш повно і різнобічно.

Для того, щоб стимулювати інтерес молодших школярів до математики, забезпечити міцні знання і практичні вміння, треба більш раціонально поєднувати різні форми роботи на уроці та позакласних заняттях. Головною метою останніх є задоволення потреби дітей у постійній діяльності, спрямування її на тренування пам’яті, розвиток мислення, уяви, нагромадження вражень, підтримуючи баланс позитивних і негативних емоцій. Таку мету можна здійснити лише за умови регулярного проведення за планом позакласних занять (двічі на тиждень) з усіма учнями класу. Узгодити з навчальною програмою, дотримуватися

наступності у тематиці, поступово нарощуючи складність завдань, розширюючи обсяг знань.

Позакласні заняття з математики є різних видів і проводять їх у найрізноманітніших формах. Це і гурткова робота, ранки, математичні куточки, хвилинки цікавої математики, естафети, клуб веселих винахідливих математиків, карнавали. Різноманітна колективна діяльність на таких заходах не втомлює дітей, а навпаки, стимулює у них бажання подумати над нестандартною задачею, відчути радість перемоги. За таких умов у дитини з'являється прагнення займатися математикою не лише на уроках, але і у вільний час.

Математичні ігри, конкурси мають продовжувати розпочату на уроці роботу з формування і закріплення важливих якостей мислення молодших школярів: логічність, здатність до абстрагування, порівняння, узагальнення й доведення. Це позитивно впливатиме на навчання дітей математики, зацікавленість предметом, допоможе запобігти формалізму у знаннях.

Справді, пропонуючи складати й розв'язувати задачі на матеріалах екскурсій (до магазину, аптеки, парку, на ферму і т. д.), дитячих газет і журналів, результатах суспільно-корисної праці школярів, ми не лише розкриваємо практичне значення математики, а й виховуємо в дітей самостійність, ініціативність.

Для підвищення виховного впливу такої роботи доцільно поєднувати фронтальне виконання завдань у класі з груповим (по 2-4 учні). Так, на уроці кожна ланка отримує по два картонні прямокутники зі сторонами завдовжки 4 і 3 см; 8 і 3 см або 5 і 2 см; 10 і 2 см. Учні мають виміряти сторони, обчислити площі фігур, порівняти, зробити висновки (зі збільшенням довжини прямокутника у 2 рази при сталій ширині площа теж збільшується у 2 рази).

На позакласному занятті доцільно організувати змагання між цими групами. Наприклад, дати кожній картку із зображеннями прямокутників і запропонувати всім членам команди визначити на око, а потім перевірити вимірюванням розміри прямокутників протягом 3-5 хв. Виграє та команда, яка найточніше виконає роботу.

Корисними будуть завдання, що готують до використання загадок, задач-жартів, головоломок. Учням цікавою буде постановка інсценівок математичного змісту. Діти із задоволенням добирають для математичного куточка цікаві цифрові відомості про рослини і тварин, щоб за ними складати на уроці різного виду задачі (прямі й обернені, на кмітливість, з логічним навантаженням тощо). Але класовод має навчити своїх вихованців такої діяльності, особливо ставити пізнавальні запитання до зібраного матеріалу. При цьому, як справедливо зазначає О. Я. Савченко, важливі доброзичливі поради, зауваження, оцінні судження вчителя щодо формулювань таких запитань і відповідей на них. У результаті в дітей виникає сталий інтерес до пошукової діяльності, пізнавальна активність.

На основі теорії і практики та позаурочної роботи з учнями можна вказати різні прийоми, способи активізації пізнавальної діяльності школярів, що дають найбільший навчальний ефект як на уроках, так і в позакласних заняттях: нестандартне формулювання завдань (зі згадуванням казкових персонажів, героїв мультфільмів, дитячих книжок). Зв’язок математичних знань з життям, практичним досвідом вихованців, широке використання наочності, ТЗН, створення ігрових ситуацій тощо.

Однак під час позакласної роботи з дітьми треба уникати складних завдань, щоб перед ними не поставали непереборні труднощі, оскільки це негативно впливає на становлення пізнавального інтересу. Необхідно вчити учнів міркувати

вголос, коментувати результати власні і своїх товаришів. Особливо це потрібно при розв'язуванні нестандартних задач. Наприклад:

У Мишка 4 кульки – зелені й червоні. Зелених менше, ніж червоних.

Скільки у нього червоних кульок? (1 клас).

В одному мішку 40 кг пшениці, а в другому 55 кг. З одного мішка пересипали у другий 4 кг пшениці. Скільки всього пшениці у двох мішках? (2 клас).

В якому числі 11 тисяч, 11 сотень і 11 одиниць? (3 клас).

З огляду на обмеженість часу уроку більшість нестандартних завдань

розглядається на позакласних заняттях.

Забезпечити наступність у формуванні геометричних уявлень учнів теж допомагають позакласні заняття. Вчитель має змогу провести ранки на тему «Геометрія навколо нас», «Як люди навчилися вимірювати», «Подорож до Країни Геометрії».

У дидактичних іграх, які вчитель організовує на уроках і позакласних заняттях, діти поступово, мимовільно запам'ятовують таблиці додавання й віднімання, множення та ділення, поглиблюють математичні знання. Класовод повинен ознайомити їх з правилами гри, виховувати культуру спілкування під час змагань між командами. Потрібен великий педагогічний такт і пильність, щоб загасити заздрощі, недоброзичливість, зневагу до суперників, хвалькуватість, які можуть виникнути під час ігор. Правильно організована гра позитивно впливає на психічний розвиток, моральне виховання школярів[46]. Досягненню освітніх і виховних цілей у навчанні математики

[46] Вітко М. А. Ігровий комплекс для розвитку творчого мислення. *Обдарована дитина*. 2011. № 4. С. 38–47; № 5. С. 27–37.

сприяють ТЗН. Так, вивчаючи на уроці тему «Збільшення і зменшення числа на 3» класовод після опрацювання дітьми дидактичного матеріалу, виконання завдань у зошитах з друкованою основою може продемонструвати презентацію «Прості задачі на додавання й віднімання».

Слайд 1. Дівчина з чотирма кульками.

Текст. У дівчинки полетіло дві кульки. Скільки кульок було у неї.

Слайд 2. Хлопчик і три зайці на галявині.

Текст. Хлопчик задумав число. Воно на три більше, ніж кількість зайців на галявині. Яке числозадумав хлопчик?

Слайд 3. Дівчинка біля дошки, на якій накреслено семикутник.

Текст. Дівчинка у зошиті накреслила многокутник, в якогона три вершини менше, ніж у фігури на дошці. Який многокутник вона накреслила?

У разі відсутності презентації можна використати інтерактивні вправи.

Естетичне виховання у позакласній роботі з математики здійснюється у математичних гуртках, у поєднанні індивідуальних і колективних занять, на факультативах. Організація математичних гуртків передбачає забезпечення зацікавленості учнів математикою, сприяння розвитку їхніх індивідуальних нахилів та здібностей. Як правило, приймаючи учнів у математичний гурток, перевіряють відповідні дані. На жаль, не всі охочі потрапляють у гурток. У процесі перевірок учні припускаються значних помилок: внаслідок хвилювання, невиконання заданого, неправильної відповіді і залишаються не зарахованими. І навпаки, ті, що успішно склали перші іспити, надалі стають у гуртку випадковими людьми. Щоб уникнутицього, під час прийому до гуртка одним з найважливіших показників слід вважати зацікавленість школярів, наполегливе бажання навчатися у

гуртку. І якщо у дитини не зафіксовано яскравих математичних здібностей, її можна зарахувати умовно. Виявлення здібностей і розвитку дітей дуже особисті. Тому висновок про доцільність занять у математичному гуртку можна робити лише на основі практичної участі в ньому. Оскільки заняття в математичному гуртку мають за мету розвиток розумових здібностей всіх учасників, потрібно чітко планувати його роботу, виступи, тощо[47].

Заняття у гуртку мають важливе значення не лише в плані естетичного розвитку школярів, а й у вихованні моральних якостей, дружби, товаришування, навичок культури поведінки. Будь-яка форма позакласних занять з математики значною мурою залежить від складу учнів, рівня їхнього загального і розумового розвитку, а також від керівництва.

Педагогові неодмінно треба врахувати вікові особливості дітей. У молодших класах тільки закладаються підвалини математики, виховується в основному бережливе ставлення до праці, прагнення зберегти гарним зовнішній вигляд шкільних меблів, книг, наочних посібників, іграшок, які використовуються для ознайомлення з математикою, її різноманітними властивостями. Проте і в цьому не варто забувати про участь дітей у посильній роботі з математикою. Вони мають відчувати радість і задоволення від гарно виконаної роботи. У школярів важливо виховувати переконаність у тому, що розумова праця не тільки плідна, а й прекрасна.

У порівнянні з уроком, позакласні заняття у естетичному відношенні мають низку переваг. Вони не обмежені програмою, відкривають широкий простір методичній

---

[47] Моцик Н.Д., Іванова Л.С. Позакласна робота з математики у початкових класах : Методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2001. 138 с.

фантазії. У такій атмосфері душа учня ніби розкривається для сприйняття краси думки, а самого вчителя, вона настроює на творчість і експеримент[48]. Отже, позаурочні заняття більш придатні для естетичного виховання. Тільки при умові активізації позакласної і позашкільної роботи з учнем, знайомства самого вчителя з естетикою математики, можна розв'язати проблему естетичного виховання засобами математики.

Висновки

Математика привертає до себе увагу не тільки і не стільки красою форми, як красою змісту – тобто насамперед раціональними обчисленнями, системою математичних міркувань і доведень, оригінальними і водночас простими побудовами, кмітливими розв'язками задач і вправ тощо. Радість відкриття, розв'язання проблеми ніде не виявляється так сильно, як у математиці. Викликають інтерес до вивчення математики, розвивають самостійність, творчість, мислення задачі-жарти, задачі-ігри, «цікаві» числа, графічні вправи (діаграми, таблиці, схеми тощо), розраховані на учнів молодших класів.

Справі естетичного виховання треба підпорядковувати і посилення вимог до культури усних та письмових обчисл ень, до написання математичних знаків і цифр, виконання рисунків на дошці і в зошиті. Дуже важливо, щоб математичні моделі (як фабричні, так і саморобні), які використовує вчитель, давали не лише навчальний, а й виховний ефект, тобто вони мають бути не тільки практично корисними, а й красивими. У результаті творчої роботи з виготовлення дидактичного матеріалу, динамічних та статичних моделей у дітей розвивається уявлення про красу,

[48] Дутко Л.М. Зв'язок уроків і позакласних занять з математики – засіб підвищення знань учнів. *Початкова школа*. 2018. № 4. С. 35–37.

пропорційність форм. Дидактичний матеріал, виготовлений власними руками учня, зберігають у навчальних кабінетах. Естетичний вигляд кабінету також сприяє вихованню добрих смаків.

Достатньо широкі можливості для естетичного виховання дає геометричний матеріал, основним змістом якого є геометрична фігура з її різноманітними, цікавими для дітей властивостями, закономірностями. Вивчення елементів геометрії пов'язане також із вправами на вимірювання і побудову фігур. При цьому в учнів виробляється звичка до точності вимірювань і акуратності при виконанні побудов, а це – необхідні компоненти естетики.

Важливу роль в естетичному вихованні учнів відіграють і задачі із сюжетним змістом. Їх розв'язування має супроводжуватись коротким записом, графічною ілюстрацією її умови, пошуковою діяльністю школяра. Чітке схематичне зображення умови задачі забезпечує її естетичне сприйняття. Пошукова діяльність учнів – це яскравий, емоційний момент у роботі над задачею: у випадку удачі учень переживає почуття глибокого естетичного задоволення і радості.

Велике значення у справі естетичного виховання мають міжпредметні зв'язки, зокрема з дисциплінами гуманітарного циклу. Особливо цим відзначається поезія. Вона створює на уроці творчий, піднесений настрій, що полегшує сприймання нового матеріалу. Невипадково Ейнштейн жартома говорив, що мистецтво дає йому більше, ніж теорія Гаусса.

Значні можливості для естетичного виховання школярів має позакласна робота (гуртки, математичні вечори, КВК), а також факультативні заняття з математики. Тільки при умові активізації позакласної і позашкільної роботи з учнями, при умові детального знайомства самого вчителя з естетикою

математики, і при умові його широкого світогляду та багатого духовного світу можна розв'язати проблему естетичного виховання молодших школярів засобами математики.

Систематична робота з естетичного виховання засобами математики сприяє формуванню стійкого інтересу до навчання, пробуджує творчу активність учнів, ініціативу, розвиває самостійність мислення. Активне поєднання позитивних емоцій і цілеспрямованої напруженої праці допомагає виробити в учнів волю і наполегливість.

Література

Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах: Навчальний посібник. 3-є вид., перероб. і доп. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2016. 368 с.

Бондаренко А.В., Подук О.В. Естетичне виховання на уроках математики. *Початкова школа*. 2009. № 12. С. 47–50.

Вітко М. А. Ігровий комплекс для розвитку творчого мислення. *Обдарована дитина*. 2011. № 4. С. 38-47; № 5. С. 27– 32.

Видиш С. Сутність позакласної виховної роботи. *Директор школи*. Україна. 2010. № 4. С. 31–36.

Гончаренко М.В. Проблеми естетичного виховання.Нариси теорії. К. : Мистецтво, 2006. 223 с.

Джола Д.Б., Щербо А.Б. Теорія і методика естетичного виховання школярів : Навчально-методичний посібник. К. : ІЗМН, 1998. 390 с.

Дутко Л.М. Зв'язок уроків і позакласних занять з математики – засіб підвищення знань учнів. *Початкова школа*. 2018. № 4. С. 35–37.

Зайцева Н.М. Створення ситуації успіху в освітньому процесі на уроках математики. *Початкова школа*. 2020. № 1. С. 45–47.

Калініна Л. Проблеми формування естетичних смаків особистості у сучасних педагогічних дослідженнях.*Рідна школа*. 2008. № 5 (941). С. 23–25.

Ковешников В.Г. Математика та естетичне виховання школярів. *Початкова школа*. 2003. № 5. С. 54–58.

Кутель О. Логічні основи шкільного курсу математика. *Математика в школі*. 1999. С. 3–6.

Кривошия Т. Розкриймо дітям красу математичних міркувань. *Початкова школа*. 2010. № 3. С. 22–24.

Митник О. Позакласна робота – складова цілісного творчого освітнього процесу. *Початкова школа*. 2011. № 2. С. 56–59.

Моцик Н.Д., Іванова Л.С. Позакласна робота з математики у початкових класах : Методичний посібник. Тернопіль : Астон, 2001. 138 с.

Побірченко Н.А. Психологічні основи навчання математики в початкових класах : Методичний посібник. К. : Освіта. 2005. 62 с.

Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. К. : Освіта, 2009. 225 с.

Сікорський Д. Питання естетичного виховання у навчально-виховному процесі. *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 41.

Стасів Н.І., Війчук Т.І. Методичні особливості формування математичних здібностей учнів початкової школи. *Наукові інновації та передові технології*. (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2022. № 2(4). С. 377–386.

Ушинський К.Д. Твори у 6 т., К., 1954. 500 с.

Чабанова Т.Д. Поезія точної науки. Елементи естетики на уроках математика. *Початкова школа*. 1999. № 4. С. 64-70.

Чайковський М., Зозуляк Б.М., Дзондза В. Збудження естетичних емоцій в процесі навчання математики. К. : Освіта,2010. 180 с.

Якулина М.С. Естетичне виховання на уроках математики. *Математика в школі*.2008.№ 5. С. 48–50.

Vasylykiv, I., Kovalchuk, V., Biletska, L., Stasiv, N., Vynnytska, N., & Viichuk, T. .Higher education's role in developing primary school teachers' ITcompetence: *Information and educational environment. Revista Eduweb*, 2023, v.17. n.3, 81–92.

Nataliia Stasiv

FEATURES OF AESTHETIC EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS BY MEANS OF MATHEMATICS

Abstract. A psychological-pedagogical description of the problem of aesthetic education of primary school pupils during the study of mathematics is presented. The role of aesthetic education through the means of mathematics in the formation of sustained

interest in learning, the awakening of schoolchildren's creative activity, initiative, and the development of independent thinking was analyzed. The components of the aesthetic education of pupils through the means of mathematics were considered: the aesthetic content of mathematics; the aesthetic background of the cognitive information reported in the lesson; independent work of pupils is organized accordingly. The factors that determine the aesthetic perception of mathematics by primary school pupils are singled out. In particular, mathematics attracts attention not only and not so much by the beauty of its form, but by the beauty of its content - rational calculations, a system of mathematical reasoning and proofs, original and at the same time simple constructions, clever solutions to problems and exercises. The main methodical methods of using various means of aesthetic education of primary school pupils during the study of mathematics are characterized. Significant opportunities for aesthetic education of schoolchildren in extracurricular work_(circles, math mornings, KVK), as well as optional classes in mathematics are emphasized. Only under the condition of intensification of extracurricular and extracurricular work with pupils, under the condition of a detailed acquaintance of the teacher himself with the aesthetics of mathematics and his broad worldview and rich spiritual world, can the problem of aesthetic education of younger schoolchildren be solved by means of mathematics. Conclusions were made regarding the activation of aesthetic education during the study of mathematics in primary school.

Keywords: aesthetic education, aesthetics of mathematics, beauty of form and content, graphic culture.

CECHY EDUKACJI ESTETYCZNEJ UCZNIÓW ZA POMOCĄ MATEMATYKI

Streszczenie. W artykule przedstawiono psychologiczno-pedagogiczny opis problemu edukacji estetycznej uczniów szkół

podstawowych w trakcie nauki matematyki. Przeanalizowano rolę edukacji estetycznej za pomocą matematyki w kształtowaniu trwałego zainteresowania nauką, rozbudzaniu aktywności twórczej, inicjatywy i rozwoju samodzielnego myślenia uczniów w wieku szkolnym wzięto pod uwagę: estetyczną treść matematyki; estetyczne tło informacji poznawczych przekazywanych na lekcji; Samodzielna praca dzieci jest odpowiednio zorganizowana. Wskazano czynniki determinujące estetyczne postrzeganie matematyki przez uczniów szkół podstawowych. W szczególności matematyka przyciąga uwagę nie tylko i nie tyle pięknem formy, a pięknem treści – racjonalnych obliczeń, systemu matematycznego rozumowania i dowodów, oryginalnych, a zarazem prostych konstrukcji, sprytnych rozwiązań problemów i ćwiczeń. Scharakteryzowano główne metodyczne metody wykorzystania różnych środków edukacji estetycznej uczniów szkół podstawowych w trakcie nauki matematyki. Podkreśla się istotne możliwości edukacji estetycznej uczniów w ramach zajęć pozalekcyjnych (kółka, poranki matematyczne, KVK), a także fakultatywnych zajęć z matematyki. Tylko pod warunkiem intensyfikacji pozaszkolnej i pozaszkolnej pracy z uczniami, pod warunkiem szczegółowego zapoznania się samego nauczyciela z estetyką matematyki i jego szerokim światopoglądem oraz bogatym światem duchowym problem edukacji estetycznej młodszych uczniów można rozwiązać. Zrobiono wnioski dotyczące aktywizacji edukacji estetycznej w ramach zajęć matematycznych w szkole podstawowej.

Słowa kluczowe: edukacja estetyczna, estetyka matematyki, piękno formy i treści, kultura graficzna.

Maria Borczykowska-Rzepka
Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8915-0042
e-mail: bormaj@poczta.fm
Beata Skwarek
Collegium Witelona Uczelnia Państwowa
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6705-6186
e-mail: beata.skwarek@collegiumwitelona.pl

SAMOTNOŚĆ MIGRANTÓW WOJENNYCH. JAK SOBIE Z NIĄ PORADZIĆ?

Streszczenie

W doniesieniu niniejszym autorki wykorzystały fragmenty danych zawartych w Raporcie opublikowanym w trzech wersjach językowych: polskim, ukraińskim i angielskim: *Samotność i style radzenia sobie ze stresem w kontekście wojennej migracji – badania porównawcze wśród migrantów ukraińskich przebywających w Polsce oraz wewnętrznych przesiedleńców w Ukrainie*, wydanym przez Collegium Witelona Uczelnia Państwowa (Legnica 2024. 329 s.). stanowiącym zwieńczenie badań przeprowadzonych w ramach międzynarodowego projektu polsko-ukraińskiego *Oblicza stresu i samotności w kontekście wojennej migracji*» finansowanego przez MNiSW w ramach Programu «Nauka dla Społeczeństwa II», którego głównym celem było pozyskanie wiedzy na temat doznawanego poczucia samotności i strategii radzenia sobie ze stresem wśród wojennych uchodźców i wewnętrznych przesiedleńców.

W ramach projektu powstały odrębne artykuły ukazujące profil społeczno-demograficzny respondentów i przybliżające wyniki uzyskane w trakcie badań w wybranych miastach na terenie Polski, takich jak Legnica i Kraków oraz na terenie Ukrainy, takich jak Drohobycz i Równe.

Wydaje się, iż zaprezentowany w niniejszym doniesieniu obraz samotności wśród wybranej grupy uchodźców przebywających w Polsce, wbrew założeniom może stanowić nie tylko podsumowanie

przeprowadzonych badań lecz także wiarygodny punkt wyjścia dla kontynuowania badań w oparciu o dokonaną przez 100 Studentów z Collegium Witelona Uczelnia Państwowa i kolejnych 100 z Uniwersytetu im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego ewaluację Raportu i zawartych w nim treści.

***Słowa kluczowe**:* samotność globalna, egzystencjalna i społeczna, wielokulturowość, wsparcie, czynniki sodjodemograficzne i ekonomiczne.

Teoria zjawiska samotności

W bogatej literaturze przedmiotu[1] podkreśla się złożony charakter zjawiska samotności i zasadność wyodrębnienia w nim trzech aspektów: egzystencjalnego, emocjonalnego i społecznego. Ich charakterystyka pozwala na stwierdzenie, iż samotność ma wiele twarzy w różnych sytuacjach życiowych, które powinny być wypełnione obecnością innych ludzi tworzących sieć relacji interpersonalnych[2]. Zdaniem M. Borczykowskiej-Rzepki i J. Rurki[3] różnorodność charakterystyk wymienionych komponentów skutkuje odmiennym, w zależności od wieku rozwojowego, oddziaływaniem na zachowanie człowieka przynosząc różne trudności przystosowawcze lub / i osobiste. Warto w tym miejscu przypomnieć, iż niezależnie od etapu rozwojowego, jak podkreśla Z. Dołęga[4], zjawisku samotności zawsze towarzyszą emocje negatywne najczęściej odczuwalne jako dyskomfort psychiczny w postaci przewlekłego zmęczenia, apatii i bezsenności.

---

[1] M. Borczykowska-Rzepka, J. Rurka, *Problem samotności i style radzenia sobie ze stresem w kontekście doświadczanych sytuacji życiowych wśród wojennych uchodźców na przykładzie badań w Krakowie*, Zeszyty Naukowe Collegium Witelona, nr 50(1) / 2024, s.12-16; Z. Dołęga, *Samotność jako kategoria psychologiczna w odniesieniu do dzieci i młodzieży* [w:] *Społeczne i osobiste przestrzenie samotności*, red. M. Gajewski, Z. Dołęga, Wydawnictwo Centrum Profilaktyki Społecznej – Oficyna Wydawnicza von Velke, Warszawa – Milanówek 2018, s. 53-790; M. Gajewski, *Egzystencjalny wymiar samotności w środowisku wielokulturowym. Wskazówki dla praktyki terapeutycznej* [w:] *Społeczne i osobiste przestrzenie samotności*, red. M. Gajewski, Z. Dołęga, op. cit. 2018, s. 83-101.

[2] M. Gajewski, *Egzystencjalny wymiar samotności …,* op. cit. 2018, s. 83-101.

[3] M. Borczykowska-Rzepka, J. Rurka, *Problem samotności i style radzenia sobie ze stresem …,* op. cit. 2024, s. 12-16.

[4] Z. Dołęga, *Samotność jako kategoria psychologiczna …, op. cit.* 2018, s. 51 i nast.

M. Borczykowska-Rzepka w jednej ze swych publikacji[5] podkreśla, że w takiej sytuacji nader często pojawia się gniew i wrogość, które mogą zostać skierowane do wewnątrz wywołując efekt «cichego wrzenia» skutkującego tendencją do samoponiżania się i dysstresem behawioralnym. Trafnie zauważa B. Urban[6], że wysiłki filozofów i socjologów odsłaniają wiele aspektów samotności, ale nie definiują jej istoty. Nie konstruują także ostatecznych kryteriów omawianego zjawiska. Bardziej konkretna wydaje się być psychologia, która pozwala wniknąć w głębokie warstwy zjawiska samotności, samą jej istotę. Zjawisko to zdaje się być szczególnie widoczne w dobie współczesnej, kiedy musi się zmierzyć z narastającymi problemami wielokulturowości związanej między innymi z napływem ludności ukraińskiej na terytorium Polski. Liczne badania naukowe[7] wskazują, że coraz częściej pojawia się erozja emocji wynikająca z braku czasu dorosłych dla dzieci, pozostawiając w psychice dziecka głębokie rany. Dlatego warto jeszcze raz zwrócić uwagę na zjawisko osamotnienia (sieroctwo emocjonalne) pamiętając, że poczucie izolacji i pozostawienie dziecka czy nawet dorastających samym sobie skazuje je na niezaspokojenie tak ważnej dla człowieka potrzeby miłości i zrozumienia. Warto też przypomnieć, iż w XXI wieku, w dobie dynamicznego ekonomiczno-technologicznego rozwoju, zjawisko wielokulturowości staje się wartością nadrzędną, zaś poczucie samotności czy osamotnienia nabiera nowego znaczenia. Zacieranie się granic z jednej strony, prowadzi do tworzenia się

[5] M. Borczykowska-Rzepka, *Psychologia a dobrostan społeczny w dobie postępu cywilizacyjnego*, [w:] *Rozświetlenia. Wyzwania psychologiczne w czasie przełomu. Cz. I Stres i jakość życia*, red. M. Majczyna, Oficyna Wydawnicza AFM Kraków 2021, s. 239.

[6] B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych.*.Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 92.

[7] Z. Dołęga, *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003; A. Zwoliński, *Pozostawieni samym sobie. Społeczne konteksty samotności* [w:] *Społeczne i osobiste przestrzenie samotności*, red. M. Gajewski, Z. Dołęga, op. cit. 2018, s. 25-39.

nowych form więzi społecznych, z drugiej zaś – narusza a nawet niszczy więzi historycznie utrwalone[8].

Wbrew powszechnym oczekiwaniom wielokulturowość współczesnych społeczeństw nie sprzyja zniesieniu poczucia samotności, wręcz przeciwnie – zdaje się w pewnych przypadkach jej sprzyjać i potęgować, szczególnie w aspekcie egzystencjalnym[9]. Aby lepiej zrozumieć problem samotności w kontekście promowania wartości wielokulturowych należałoby choćby pokrótce przyjrzeć się specyfice społeczeństwa wielokulturowego, gdzie różnorodność kulturową można rozumieć jako jeden z najważniejszych atrybutów współczesnego świata, a także jako jedno z największych wyzwań, z którymi jednostki lub grupy muszą się zmierzyć[10]. Badacze zjawiska różnorodności kulturowej[11] podkreślają, że nawiązanie empatycznych relacji międzykulturowych stanowi realną szansę na wykorzystanie ogromnego potencjału, jaki tkwi w relacjach międzyludzkich zapewniając dynamiczny rozwój osobisty[12]. Wielokulturowość stanowi również wyzwanie dla procesu komunikacji i porozumiewania się zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i szerszym dotyczącym mniejszych i większych grup społecznych. Z jednej strony bowiem to, co w naszej grupie kulturowo odmienne może nas wzajemnie ubogacać, z drugiej zaś strony może prowadzić do nieporozumień a nawet do zachowań agresywnych czy to w wymiarze jednostkowym czy grupowym. Do najczęstszych, w wymiarze jednostkowym lub/i grupowym przejawów zachowań możemy zaliczyć agresję kulturową, uprzedzenia, wykluczenie społeczne, stygmatyzację społeczną i związane z tym częste poczucie osamotnienia bądź samotności egzystencjalnej. Nie ulega

[8] M. Gajewski, *Egzystencjalny wymiar samotności ...,* op. cit. 2018, s. 83-87.
[9] A. Zwoliński, *Pozostawieni samym sobie. Społeczne konteksty samotności ...*, op. cit. 2018, s. 26-30.
[10] M. Gajewski, *Egzystencjalny wymiar samotności ...,* op. cit. 2018, s. 84-87.
[11] D. Matsumoto i L. Juang, *Psychologia międzykulturowa*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2017.
[12] M. Gajewski, *Egzystencjalny wymiar samotności ...,* op. cit. 2018, s. 84-87.

wątpliwości, że kultura ma istotny wpływ na sposób porozumiewania się ludzi między sobą i kształtowanie poczucia więzi. Człowiek żyjący w świecie przypominającym «globalną wioskę» czuje się coraz bardziej osamotniony, a ta samotność oplata go cierpieniem i bezradnością, powoli odbierając mu człowieczeństwo i utrudnia radzenie sobie z wieloma sytuacjami życiowymi, których, jak podkreśla M. Gajewski[13], nie jesteśmy w stanie kontrolować. Pamiętajmy jednak, że każda samotność jest inna i jest inaczej postrzegana, gdyż każdy człowiek jest inny, jedyny i niepowtarzalny. Niekwestionowaną prawdą jest ta, która mówi, że nie ma dwóch takich samych osób. Każda z nich ma swoją własną, niepowtarzalną historię. Samotność jako kategoria egzystencjalna, doświadczana jest w różny sposób na poszczególnych etapach ludzkiego rozwoju. Inna jest samotność dziecka, inna młodzieńcza, dorosłego czy wreszcie seniora. Samotność może być wybrana, zazwyczaj jednak bywa funkcją sytuacji, na które człowiek nie ma do końca wpływu takiego, jaki chcieliby mieć. Samotności nie można do końca kontrolować, czego przykładem może być osamotnienie jakie przeżywa człowiek pozbawiony wszystkiego co kocha, co przez lata było mu bliskie. Współczesny człowiek niewątpliwie jest istotą społeczną, poszukującą towarzystwa i pozytywnych uczuć innych ludzi od kołyski po relacje międzyludzkie, a zwłaszcza te o charakterze intymnym stanowiące główne, jeśli nie jedyne, źródło ludzkiego szczęścia.

Należy zatem zwrócić uwagę na niezwykle ważne czynniki wspierające jednostkę w sytuacji trudnej, do których należą czynniki środowiskowe i społeczne, takie jak: dobre relacje międzyludzkie, spójność rodziny, pozytywne relacje rodzic – dziecko, łączność ze społeczeństwem[14]. Natomiast wśród

[13] M. Gajewski, *Egzystencjalny wymiar samotności …,* op. cit. 2018, s. 90-92.
[14] Tamże, s. 83-89.

najważniejszych biologicznych i psychologicznych czynników wsparcia można wymienić łatwy temperament, optymistyczne schematy myślowe, efektywny repertuar umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, na przykład umiejętności społeczne rozwiązywania problemów.

Podsumowując rozważania dotyczące samotności musimy stwierdzić, że ma ona wiele twarzy. Spotykamy się z nią często w rożnych miejscach: w domu rodzinnym, w pracy, lecz również w relacjach interpersonalnych, podczas choroby i wielu innych sytuacjach. Nie zapominajmy, że samotność nie kieruje się logiką, dlatego, pomimo doceniania przez otoczenie zewnętrznych sukcesów jednostki, nader często w naszej przestrzeni życiowej dopada nas patologiczna samotność. Jak podkreśla cytowany już wielokrotnie M. Gajewski[15] samotność, kiedy pozostajemy z nią sam na sam, zabiera poczucie pewności i radości. Przede wszystkim zaś zabiera nadzieję, co może skutkować poczuciem alienacji i wyobcowania. Dlatego też tak ważne jest określenie poziomu samotności odczuwanej przez osoby w sytuacji trudnej (w tym przypadku mowa o migrantach wojennych), wiedząc czym ona na dłuższą metę może skutkować[16].

Niedoskonała próba dokonania charakterystyki zjawiska samotności skupiająca się przede wszystkim na pokazaniu z jednej strony skutków odczuwanej, mniej lub bardziej świadomie samotności, ma na celu ukazanie niszczącej siły analizowanego zjawiska zarówno w aspekcie globalnym, jak i społecznym, emocjonalnym i egzystencjalnym.

Część empiryczna – wstępne doniesienie z badań sondażowych

Tak, jak zaznaczono na początku prezentowanych rozważań mają one charakter doniesienia wstępnego opartego na badaniu sondażowym dotyczącym jedynie zjawiska samotności, w którym

[15] M. Gajewski, *Egzystencjalny wymiar samotności …,* op. cit. 2018, s. 83-89.
[16] Z. Dołęga, *Biedy i bogactwa samotności. Studium psychologiczne,* Wydawnictwo Difin, Warszawa 2022, s.186-189.

wzięło udział dwustu Studentów i Studentek z dwóch uczelni: dolnośląskiej i krakowskiej. Udział w badaniu był całkowicie dobrowolny i anonimowy. Pytania, na które oczekiwano odpowiedzi brzmiały:

- Czy raport z badań przeprowadzonych w grupie ukraińskich uchodźców wojennych uważacie Państwo za interesujący i potrzebny?

- Czy zapoznanie się z wynikami badań zamieszczonymi w raporcie może wpływać na postrzeganie sytuacji życiowej imigrantów?

Pytanie trzecie, które okazało się istotne brzmiało:

- Czy zapoznanie się z wynikami przeprowadzonych badań zamieszczonymi w raporcie może skutkować większą motywacją do nawiązania bliższych relacji z migrantami wojennymi?

Na każde z zadanych pytań możliwe były odpowiedzi: tak, nie, trudno określić. Postawione pytanie można uznać za swoistą próbę ewaluacji przeprowadzonych w projekcie badań, potwierdzając lub negując celowość podjętych czynności naukowych.

Grupę badawczą stanowiło 100 Studentów z Uczelni w Legnicy i kolejnych 100 z Uczelni w Krakowie. Grupę ustanowiono z osób, które wyraziły chęć zapoznania się z treścią wspomnianego już Raportu stanowiącego opracowanie wyników badań przeprowadzonych w okresie od listopada 2023 r. do marca 2024 r. w ramach Międzynarodowego Projektu «Oblicza stresu i samotności w kontekście wojennej migracji». Projekt finansowany był ze środków budżetu Państwa, przyznawanych przez Ministra Edukacji i Nauki w ramach Programu «Nauka dla społeczeństwa II». Wymagane badania przeprowadzone zostały przez 10-osobowy zespół badawczy reprezentujący dwa ośrodki akademickie w Polsce: Collegium Witelona Uczelnia Państwowa w Legnicy i Krakowską Akademię (obecnie Uniwersytet im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego) w Krakowie oraz 2 ośrodki akademickie w Ukrainie: Drohobycki Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet

im. Iwana Fanki i Rówieński Państwowy Uniwersytet Humanistyczny.

Głównym celem badawczym ustanowiono poznanie poziomu poczucia odczuwania samotności globalnej oraz jej 3 aspektów o charakterze emocjonalnym, egzystencjalnym i społecznym, a także ustalenie preferowanego stylu radzenia sobie ze stresem wśród badanych osób – wojennych uchodźców przebywających w Polsce i wewnętrznych przesiedleńców z Ukrainy. Jak wspomniano we wstępie niniejszego doniesienia skupiono się w nim na problematyce samotności, która wypełniła pierwszą część prezentowanego doniesienia. W celu przeprowadzenia badań wykorzystano Skalę do Badania Samotności (SBS-AD) autorstwa Z. Dołęgi[17] oraz autorską ankietę zespołu badawczego złożoną pierwotnie z 26 pytań umożliwiających uzyskanie niezbędnych informacji socjodemograficzno-ekonomicznych. Analiza kwestionariusza ankiety pozwoliła na wybranie 10 zmiennych w celu zbadania ich zależności z poczuciem samotności zarówno globalnej, jak i jej trzech aspektów (egzystencjalnego, społecznego i emocjonalnego). Do najistotniejszych zmiennych socjodemograficzno-ekonomicznych zaliczono płeć, wiek, wykształcenie, obecne miejsce zamieszkania, stan cywilny, status zatrudnienia, zmiany dochodów, znajomość języka obcego, (innego niż język rosyjski), rok przybycia do obecnego miejsca zamieszkania, utratę życia lub zdrowia członków rodziny lub innych uwarunkowań systemowych wyznaczających dobrostan ogólny uchodźców.

Warto w tym miejscu pochylić się nad psychologicznym czynnikiem podmiotowym wpływającym na bieżącą kondycję psychiczną migrantów wojennych mierzoną poczuciem samotności i sposobem radzenia sobie ze stresem. Zależność między tymi

[17] Z. Dołęga, *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.

dwoma czynnikami psychologicznymi była przedmiotem realizowanego projektu, a jego rezultaty empiryczne stanowią podstawy do sformułowania rekomendacji ukierunkowanych na możliwie adekwatną pomoc migrującym z objętej wojny Ukrainy. Warto więc na wstępie zauważyć, że przyjęty w części analitycznej projektu model współzmiennej pozwala na dwukierunkową interpretację uzyskanych wyników, a tym samym na formułowanie rekomendacji zarówno w odniesieniu do określonych stylów radzenia sobie ze stresem, jak i przeżywanej tak czy inaczej samotności.

Jak podkreślono na wstępie, niniejsze zaprezentowane wyniki badania mają charakter wyłącznie przesiewowy i pozwalają na uzyskanie odpowiedzi na zasadnicze pytanie o bardzo dużym stopniu ogólności: czy zawarte w raporcie dane dotyczące samotności zarówno globalnej, jak i jej trzech aspektów można uważać za interesujące i motywujące do budowania z migrantami bliskich relacji interpersonalnych. Zebrane dane pokazują, jak być przydatnym w lepszym poznaniu sytuacji życiowej migrantów wojennych przybyłych do Polski (Kraków, Legnica). Wybór dwóch polskich miast: Krakowa i Legnicy został podyktowany specyfiką funkcjonowania osób zamieszkujących te dwie aglomeracje. W trakcie przeprowadzonych badań specyficzny charakter i koloryt wybranych miast mógł niewątpliwie wywrzeć wpływ na wypowiedzi (ewaluujące), oceniające przydatność raportu. Ważną informacją zdaje się być i ta, iż część uzyskanych wyników zamieszczona została w odrębnych artykułach autorstwa B. Skwarek, i D. Domińskiej-Werbel[18] oraz M. Borczykowskiej-Rzepki i

[18] B. Skwarek, D. Domińska-Werbel, *Problem samotności i style radzenia sobie ze stresem w kontekście doświadczanych sytuacji życiowych wśród wojennych uchodźców na przykładzie badań w Legnicy,* [w:] *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka – aspekty społeczno-prawne*, red. A. Pawlak, B. Skwarek, J. Stadniczeńko, Wydawnictwo AE-H, Warszawa – Legnica 2024.

J. Rurki[19]. W celu weryfikacji postawionych hipotez wykonano analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 29.

Przejdźmy zatem do odpowiedzi otrzymanych od studentów tworzących grupę badawczą w przeprowadzonym sondażu. Studenci legnickiej Uczelni na wszystkie trzy pytania odpowiedzieli w 100% tak, potwierdzając przydatność informacji zawartych w raporcie. Różnica płci nie ma tu znaczenia.

Nieco inaczej przedstawiają się wypowiedzi Studentów Uczelni krakowskiej. Tu bowiem 100% z nich pozytywnie oceniło informacje zawarte w Raporcie udzielając odpowiedzi na pytanie 1 i 2. Natomiast w pytaniu 3 tylko 56% badanych potwierdziło przydatność informacji zawartych w Raporcie i ich motywujący wpływ na tworzenie relacji międzyludzkich. Część badanych (4%) odpowiedziało, że nie ma zdania na ten temat, a aż 20% zanegowało motywujący wpływ danych z Raportu na tworzenie się nowych więzi międzyludzkich. Zatem informacje jakie zostały zawarte w Raporcie zdaniem badanych nie motywują do nawiązania bliższych relacji. Jest to zjawisko nieco niepokojące w świetle zapotrzebowania uchodźców wojennych na wspieranie ich w sytuacji braku ciepłych relacji międzyludzkich. Warto zwrócić uwagę na dominujący wśród migrantów osiedlonych w Krakowie aspekt emocjonalny odczuwanej samotności. Pamiętajmy, że samotność emocjonalna obrazuje deficyt pozytywnych uczuć w relacjach interpersonalnych, poczucie braku bliskich i kontaktów psychicznych. Taki obraz rzeczywistości i własnej w niej osoby skutkuje obniżoną samooceną i poczuciem niskich kompetencji społecznych. Pamiętajmy, że odczuwana samotność, jej aspekt i natężenie wytycza kierunek, w którym powinny podążać osoby wspierające migrantów, oferujące pomoc psychologiczną i terapeutyczną. Jak wynika z zaprezentowanych danych, mając na względzie konieczność wspierania migrantów, należałoby zintensyfikować szeroko pojęte

[19] M. Borczykowska-Rzepka, J. Rurka, *Problem samotności i style radzenia* ..., op. cit. 2024.

działania integracyjne ułatwiające przystosowanie do nowych warunków, chociażby takie, jak bezpłatna nauka języków obcych. W zależności od dominującego aspektu samotności należałoby tworzyć pakiety psychoedukacyjne stymulujące kreatywność migrantów.

Podsumowanie

Analizując przebieg psychologicznych procesów zmagania się człowieka z samotnością i związanym z nią stresem należy przede wszystkim zwrócić uwagę na te czynniki, które mogą pomóc jednostkom we wszelkich wysiłkach ułatwiających redukcję napięcia i lęku w transakcjach ze światem. Sytuacja polityczna, ogólnoświatowy niepokój i narastający chaos dobitnie podkreślają wagę poruszanej problematyki w kontekście badań nad tzw. wydarzeniami życiowymi (life ewents)[20]. Nikt nie neguje faktu, iż przeżycia, jakich doświadczają migranci ukraińscy, należą właśnie do takich zdarzeń.

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają fakt, że migranci wojenni to jednostki doświadczające cierpienia samotności, potrzebujące pomocy i wsparcia. Jak wspomniano na początku niniejszych rozważań, nader często zjawisko to obejmuje wszystkie wymiary ludzkiej egzystencji i trudno zdiagnozować, jak podkreśla M. Gajewski[21], zasadniczą oś ogarniającej człowieka samotności. Nie zapominajmy, że samotność ta ma zawsze swój kontekst i dynamikę, które to cechy pozwalają ją traktować jako doświadczenie wielowymiarowe. Dobrze jest zatem bliżej poznać osoby, którym chce się pospieszyć z pomocą. W dramatycznej sytuacji, w jakiej znalazł się naród ukraiński, głównej przyczyny nie musimy się doszukiwać, jednakże jej znajomość nie powinna nam przesłaniać innych determinant analizowanego zjawiska. Efektywna pomoc i wsparcie powinny opierać się na wzajemnym

[20] R. Poprawa, *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*, «Acta Universitatis Wratislaviensis», 1996, No 1818, s. 101.
[21] M. Gajewski, *Egzystencjalny wymiar samotności ...,* op. cit. 2018, s. 97.

zaufaniu i znajomości indywidualnych zasobów migrantów, które można wykorzystać w trakcie nawiązywania pełnych empatii i dających poczucie bezpieczeństwa relacji interpersonalnych. Jednakże wyniki przeprowadzonego sondażu dobitnie pokazały, że efektywna pomoc wymaga nie tylko pracy z migrantami, ale także skupienia się na tych osobach, które mogłyby służyć migrantom wsparciem zarówno środowiskowym, jak mi społecznym. Przypomnijmy zatem najważniejsze czynniki należące do szerokiego spektrum czynników wsparcia. Mowa tu o relacjach międzyludzkich (wsparcie rodzinne i pochodzące z najbliższego otoczenia), tolerancji różnic i różnorodności, spójność rodziny widoczna w relacjach rodzic – dziecko, łączność ze społeczeństwem, optymistyczne schematy myślowe i inne[22]. Jako że wsparcie społeczne to zaznaczona wyżej tolerancja różnorodności, wskazane byłoby przeprowadzenie kilku spotkań przybliżających wiedzę o ojczyźnie migrantów, ich bogatej historii i kulturze. Warto aby sami migranci dostrzegali podobieństwa i różnice w sposobie pojmowani a rzeczywistości. Warto również w trakcie początkowych spotkań wykorzystać walory muzyki, z którą mówiąc kolokwialnie «wszystko idzie lepiej». Można tu wykorzystać chociażby «Mobilną rekreację muzyczną» autorstwa Macieja Kieryłla. Przydatne okazują się również wszelkie techniki relaksacyjne, wyciszające emocje i obniżające poziom lęku.

Bibliografia

Borczykowska-Rzepka M., *Psychologia a dobrostan społeczny w dobie postępu cywilizacyjnego*, [w:] *Rozświetlenia. Wyzwania psychologiczne w czasie przełomu. Cz. I Stres i jakość życia,* red. M. Majczyna, Oficyna Wydawnicza AFM Kraków 2021.

Borczykowska-Rzepka M., Rurka J., *Problem samotności i style radzenia sobie ze stresem w kontekście doświadczanych sytuacji życiowych wśród wojennych uchodźców na przykładzie badań w Krakowie*, Zeszyty Naukowe Collegium Witelona, nr 50(1) / 2024.

[22] M. Gajewski, *Egzystencjalny wymiar samotności …,* op. cit. 2018, s. 91-92.

Dołęga Z., *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.

Dołęga Z., *Samotność jako kategoria psychologiczna w odniesieniu do dzieci i młodzieży* [w:] *Społeczne i osobiste przestrzenie samotności*, red. M. Gajewski, Z. Dołęga, Wydawnictwo Centrum Profilaktyki Społecznej – Oficyna Wydawnicza von Velke, Warszawa – Milanówek 2018.

Dołęga Z., *Biedy i bogactwo samotności. Studium psychologiczne,* Wydawnictwo DIFIN, Warszawa 2022.

Gajewski M., *Egzystencjalny wymiar samotności w środowisku wielokulturowym. Wskazówki dla praktyki terapeutycznej* [w:] *Społeczne i osobiste przestrzenie samotności*, red. M. Gajewski, Z. Dołęga, Wydawnictwo Centrum Profilaktyki Społecznej – Oficyna Wydawnicza von Velke, Warszawa – Milanówek 2018.

Matsumoto D., Juang, L., *Psychologia międzykulturowa*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2017.

Urban B., Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Poprawa R., *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*, «Acta Universitatis Wratislaviensis», 1996, No 1818.

Skwarek B., Domińska-Werbel D., *Problem samotności i style radzenia sobie ze stresem w kontekście doświadczanych sytuacji życiowych wśród wojennych uchodźców na przykładzie badań w Legnicy,* [w:] *W trosce o rozwój i bezpieczeństwo dziecka – aspekty społeczno-prawne*, red. A. Pawlak, B. Skwarek, J. Stadniczeńko, Wydawnictwo AE-H, Warszawa – Legnica 2024.

Zwoliński A., *Pozostawieni samym sobie. Społeczne konteksty samotności* [w:] *Społeczne i osobiste przestrzenie samotności*, red. M. Gajewski, Z. Dołęga, Wydawnictwo Centrum Profilaktyki Społecznej – Oficyna Wydawnicza von Velke, Warszawa – Milanówek 2018.

Maria Borczykowska-Rzepka, Beata Skwarek

LONELINESS OF WAR MIGRANTS. HOW TO DEAL WITH IT?

Abstract. In this report, the authors used excerpts from data contained in the Report published in three language versions: Polish, Ukrainian and English: Loneliness and styles of coping with

stress in the context of wartime migration - comparative research among Ukrainian migrants residing in Poland and internally displaced persons in Ukraine, published by Collegium Witelon State University (Legnica 2024. 329 p.). constituting the culmination of research conducted within the framework of the international Polish-Ukrainian project “Faces of Stress and Loneliness in the Context of Wartime Migration,» funded by the Ministry of Science and Higher Education within the framework of the Science for Society II Program, the main goal of which was to gain knowledge about the experienced sense of loneliness and strategies for coping with stress among wartime refugees and internally displaced persons.

The project included separate articles showing the socio-demographic profile of the respondents and zooming in on the results obtained during the research in selected cities in Poland, such as Legnica and Krakow, and in Ukraine, such as Drohobych and Rivne.

It seems that the picture of loneliness among a selected group of refugees residing in Poland, presented in this report, contrary to the assumptions, can constitute not only a summary of the conducted research, but also a reliable starting point for the continuation of the research based on the evaluation of the Report and its contents made by 100 Students from Collegium Witelon State University and another 100 from Andrzej Frycz Modrzewski University.

***Keywords*:** loneliness global, existential and social, multiculturality, support, sodjodemographic and economic factors.

Частина III / Część III / Chapter III

Освітні виклики та інновації в умовах війни / Wyzwania edukacyjne i innowacje w czasie wojny / Educational Challenges and Innovations in the Context of War

Piotr Zamelski
Politechnika Opolska
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1460-4433
e-mail: p.zamelski@po.edu.pl

PRZEKAZ AKSJONORMATYWNY SYSTEMU EDUKACJI W POLSCE. PRÓBA REKONSTRUKCJI

Streszczenie

System edukacji stanowi formę aktywności administracji publicznej o daleko idącej zdolności do przekazu wartości i norm postępowania. Jest to cecha immanentna szkolnictwa, ponieważ wszelkie założenia o neutralności aksjologicznej szkoły nie eliminują przekazu wychowawczego, lecz zmieniają jego kierunek. Przekaz aksjonormatywny tylko po części zależy od treści programów nauczania, kluczowym czynnikiem są bowiem nauczyciele, ich postawa, prestiż zawodu i kompetencje komunikacyjne.

Słowa kluczowe: system edukacji, aksjologia prawa, socjalizacja prawna, efektywność prawa, wychowanie

Wprowadzenie

Przekaz aksjonormatywny stanowi immanentną cechę każdego systemu edukacji, choćby nawet definiowano go w kategoriach neutralności. Transmisja wartości i norm postępowania odbywa się na różne sposoby jako element socjalizacji wtórnej, w szczególności przez programy nauczania, dyscyplinę obowiązującą uczniów, studentów i nauczycieli, skuteczność w egzekwowaniu praw i obowiązków, stosunek personelu szkolnego do oficjalnych założeń polityczno-ustrojowych, otwartość szkoły na współpracę z podmiotami reprezentującymi określone poglądy i środowiska. Kluczowym czynnikiem systemu edukacyjnego niezmiennie pozostaje nauczyciel, nawet w warunkach wzmożonej kontroli i

ograniczonej swobody w doborze treści i metod dydaktyczno-wychowawczych.

W toku rozważań omówiono zagadnienia inherencji przekazu aksjonormatywnego w systemie edukacji, deklarowanych założeń polskiego ustawodawcy w dziedzinie edukacji oraz obserwowanych procesów społecznych, w oparciu o które można podjąć próbę rekonstrukcji rzeczywistego przekazu aksjonormatywnego polskiego systemu edukacji. Przez pojęcie systemu edukacji należy rozumieć zespół regulacji prawa stanowionego i zwyczajowego, które odnoszą się do sposobu i celu funkcjonowania szkolnictwa na wszystkich poziomach nauczania, nie wyłączając odznaczającego się wieloma odrębnościami szkolnictwa wyższego.

Inherencja przekazu aksjonormatywnego w systemie edukacji

W XVIII i XIX w. na fali egalitarnych postulatów oświecenia i pozytywizmu, w państwach europejskich wprowadzono powszechne prawo do nauki, które w niedługim czasie na fali sekularyzacji zostało przekształcone w obowiązek nauki organizowany i egzekwowany przez państwo[1]. W ten sposób rozpoczął się rozwój państwowych systemów edukacji, które stały się ważną pozycją w katalogu obowiązków administracyjnych i wydatków budżetowych państwa, nadto zaś zgodnie z założeniami nowoczesnego, heglowskiego etatyzmu przejęły kuratelę nad znacznie starszymi niepaństwowymi instytucjami edukacyjnymi (zwykle kościelnymi). Siła społecznego oddziaływania szkolnictwa w epoce nowoczesnej, kiedy nie znano jeszcze mediów elektronicznych, została szybko rozpoznana przez elity intelektualne epoki oświecenia, jak również twórców demokratycznych rewolucji społeczno-politycznych

[1] D. Dziewulak, *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008-2018)*, Warszawa 2020, s. 17-18; Ł. Kierznowski, *Historia prawa do nauki w polskich konstytucjach*, «Miscellanea Historico-Iuridica» 2017, nr 16(2), s. 160-161 [159-173].

(amerykańskiej, francuskiej, rosyjskiej). Także współcześnie niemal nieograniczony dostęp do wiedzy nie jest w stanie zastąpić usystematyzowanego przekazu i doświadczenia pedagogicznego, które zapewnia szkoła. Co więcej, właśnie dostęp do źródeł elektronicznych leży u podłoża przynajmniej niektórych problemów, z którymi musi zmagać się kadra pedagogiczna, niejednokrotnie z pomocą psychologów i lekarzy psychiatrów[2]. W nowej sytuacji technologicznej i społecznej, naznaczonej teoriami postmodernizmu, szkoła wyposażona w tradycyjny autorytet i strukturę organizacyjną wciąż pozostaje atrakcyjnym środkiem przekazu aksjonormatywnego dla środowisk z różnych powodów aspirujących do kształtowania wartości i postaw w społeczeństwie.

Przekaz aksjonormatywny obejmuje wartości i normy postępowania, przy czym stan spójności między nimi stanowi ważną wskazówkę dla rozpoznania autentycznych celów i kompetencji normodawcy. Recepcja wartości ma bowiem charakter po części intuicyjny, warunkowany prawem naturalnym, co zwiększa jej wrażliwość na dysonanse poznawcze i deficyty logiczne. Deklarowane wartości, faktycznie pozostające na poziomie *leges impercta*, z czasem doznają dewaluacji, z kolei realnie egzekwowane normy eksponują leżące u ich źródeł wartości, choćby te były oficjalnie przemilczane. W coraz bardziej skolektywizowanych społeczeństwach, które bezrefleksyjnie wdrażają kolejne rozwiązania elektroniczne, postulaty i opinie łatwo przekształcane są w dominujące narracje, te zaś urastają do rangi quasi-dogmatów ponowoczesnego społeczeństwa. Jeszcze bardziej jaskrawe stają się logiczne sprzeczności pomiędzy wartościami i normami deklarowanymi *expressis verbis*, z których w praktyce jedne muszą ustępować na rzecz innych w oparciu o nieraz pokrętne uzasadnienia. Jednak fakt utrzymywania takiego

[2] Meng S.-Q. i in., *Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis*, «Clinical psychology review» 2022, nr 92 [https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102128].

stanu normatywnego również jest *sui generis* przekazem, który niekoniecznie należy interpretować jako zwykły przejaw niechlujstwa legislacyjnego. Dedukcja autentycznego *ratio legis* należy bowiem do trudniejszych zadań w obrębie filozofii prawa, czy szerzej ujmując cybernetyki społecznej, i nie jest możliwa bez poznania faktycznych skutków normy. W tym kontekście należy stwierdzić, że coraz mniej liczne obszary regulowane zwyczajami – wciąż obecne w systemie edukacji – odznaczają się większą spójnością wytworzoną przez naturalne procesy psychospołeczne, niż intencjonalnie formułowane dyrektywy prawa pozytywnego.

Obserwacja działań polityków w różnych państwach potwierdza znaczenie systemu edukacji dla osiągnięcia zakładanych rezultatów społecznych. Nieraz w historii władze państwowe (a coraz częściej również wielki kapitał) postrzegały szkołę w kategoriach pasa transmisyjnego dla wygodnych ideologii, które nie okazały się wystarczająco atrakcyjne dla ludzi dojrzałych. Szkoła jest jednak trudnym w obsłudze narzędziem cybernetycznym, co w jakimś stopniu pozwala podtrzymywać jej autorytet i pewną autonomię. W tym kontekście pierwszym ograniczeniem dla szkoły jest subsydiarna rola względem rodziny, która co do zasady zawsze posiada większy wpływ na formację młodego człowieka. Z tego powodu rodzina nieraz była przedmiotem ataków, szczególnie ze strony ideologii monokauzalnych, jak socjalizm czy psychoanaliza[3]. Jednak to rodzina jest częścią ludzkiej natury, najprostszą i najbardziej autentyczną wspólnotą, która stanowi pierwotną i nieprzemijającą

[3] Por. ks. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 38. Pojęcie «ideologii» rozumie się zgodnie z klasycznym podejściem Antoine Louis Claude Destutt de Tracy, w myśl którego jest to «rodzaj filozofii politycznej, w której elementy teoretyczne przeplatają się z czysto praktycznymi, tworząc system ideowo-aksjologiczny, którego celem jest nie tylko opisanie rzeczywistości, lecz także jej przekształcenie w kierunku przez system ten określonym» (W. Bernacki, w: M. Jaskólski (red.), *Słownik doktryn politycznych*, t. 3, Warszawa 2007, s. 9).

bazę każdego człowieka[4], dlatego jej deprecjacja prowadzi stopniowo do anihilacji kulturalnej, a następnie fizycznej społeczeństwa. Drugim ograniczeniem oddziaływania na szkołę jest autonomia nauczyciela, który ostatecznie sam dobiera treści nauczania i formy komunikacji z uczniami i studentami. Nauczyciel jest w stanie nawet odwrócić zakładany przekaz aksjonormatywny. Należy przy tym pamiętać, że okres dzieciństwa i młodości cechuje się szczególną wrażliwością na prawdę, autentyczność i spójność, dlatego zachowania młodzieży stanowią najlepszy barometr procesów zachodzących w społeczeństwie[5]. Jest to zarazem trzecia słabość szkoły traktowanej jako rzędzie ukierunkowanego przekazu aksjonormatywnego. Wreszcie, czwarte ograniczenie jest stosunkowo nowe i ciągle słabo zbadane, a wiąże się z oddziaływaniem mediów elektronicznych na psychikę młodych ludzi. Portale społecznościowe tworzą równoległy świat z odrębną hierarchią wartości i regułami postępowania, pozbawiony faktycznej kontroli rodzicielskiej i społecznej, w którym odpowiedzialność za słowo i czyn zwykle ustępuje przed rozrywką i uznaniem ze strony anonimowej zbiorowości. Kompulsywne oczekiwanie natychmiastowej i krótkotrwałej satysfakcji, wynikające ze zmian na poziomie neurologicznym, rzutuje na inne sfery życia, w których niezbędna jest wytrwałość i dalekowzroczność. Jednym z rezultatów tego zjawiska jest spadek znaczenia szkoły, czy szerzej mówiąc tradycyjnych autorytetów. Kluczową rolę w kształtowaniu dominującego przekazu aksjonormatywnego, który dociera do młodych ludzi za pośrednictwem Internetu, odgrywają właściciele mediów elektronicznych reprezentujący wspomniany wielki kapitał. Co za

[4] W. Ropke, *Civitas humanna*, Erlenbach – Zurich 1946, s. 240, cyt. za: J. Walkowiak, *Idea dobra wspólnego na tle doktryn społeczno-gospodarczych i działalności ponadnarodowych korporacji*, w: W. J. Wołpiuk (red.), *Dobro wspólne. Problemy konstytucyjnoprawne i aksjologiczne*, Warszawa 2008, s. 195 [185-226].
[5] A. Kojder, *Godność i siła prawa*, Warszawa 2001, s. 365.

tym idzie, teleologia takich działań raczej nie wykracza poza horyzont korzyści ekonomicznej.

Deklarowane założenia polskiego ustawodawcy w dziedzinie edukacji

Ramy prawne systemu edukacji w Polsce są efektem szeregu reform, na ogół przygotowywanych w bardzo krótkim czasie, w związku z czym w znacznym stopniu obrazują brak pogłębionej refleksji i przewodniej myśli w tym newralgicznym dla rozwoju społecznego obszarze aktywności państwa. Normy konstytucyjne[6] prezentują jedynie ogólne zasady, które w zestawieniu z derywacyjną mentalnością znacznej części polskich prawników często nie spełniają swojego zadania. W szczególności należy zauważyć, że ustrojodawca przewiduje *implicite* priorytet praw rodziców w wychowaniu dziecka, przy subsydiarnej roli szkolnictwa (art. 48 ust. 1 i art. 70 ust. 3 Konstytucji RP). Nie przeszkadza to jednak ustawodawcy zwykłemu w utrzymywaniu rozwiązań mocno scentralizowanych, co znajduje wyraz chociażby w centralnym ustaleniu liczby jednostek lekcyjnych dla poszczególnych przedmiotów w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych[7]. Dla odmiany, polskie szkoły wyższe cieszą się daleko idącą swobodą decyzji w zakresie projektowania i otwierania kierunków studiów[8], która aprecjonuje konstytucyjną zasadę autonomii szkolnictwa wyższego (art. 70 ust. 5 Konstytucji RP), ale w praktyce zdejmuje z władzy publicznej ciężar odpowiedzialności za dobro wspólne w zakresie modelu kształcenia i zastępowalności kadr w gospodarce. Obie sfery edukacji opierają się zatem na odmiennej organizacji procesu kształcenia i formule

[6] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483 z późn.zm., dalej: Konstytucja RP.
[7] Zob. rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. z 2024 r. poz. 781.
[8] Zob. art. 53 ust. 1 i 2 ustawy z dnia z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym o nauce, Dz.U. z 2024 r. poz. 1571, dalej: ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce.

zarządzania, jednocześnie przyjmując podobne założenia aksjologiczne i antropologiczne.

Pełny przegląd i ocena jakościowa prawodawstwa odnoszącego się do systemu edukacji znacznie przekracza ramy opracowania, dlatego odniesiono się jedynie do unormowań zawartych w arengach do ustaw. W tym miejscu należy podkreślić rzadko spotykane rozwiązanie legislacyjne polegające na równoczesnym obowiązywaniu dwóch ustaw: starej w okrojonej wersji[9] oraz nowej, która powstała jako rezultat jednej ze wspomnianych reform[10]. Jest to przykład daleko posuniętego braku estetyki legislacyjnej[11], żeby nie powiedzieć niechlujstwa[12], który wynika z tendencji polskiego systemu prawnego do nadregulacji. Pierwotnie arenga znajdowała się w ustawie o systemie oświaty z 1991 r., następnie została przeniesiona bez zmian do ustawy – Prawo oświatowe z 2016 r. Tekst arengi zawiera wiele odniesień aksjologicznych i normatywnych, przy czym trudno znaleźć w nich myśl przewodnią, stanowi raczej próbę pogodzenia różnych punktów widzenia w sposób charakterystyczny dla eklektycznej konstrukcji kulturowej i ustrojowej Trzeciej Rzeczpospolitej. W samym tekście Konstytucji RP można zauważyć przynajmniej trzy szkoły myślenia o wartościach, na które składają się katolicka nauka społeczna, myśl demokratyczno-liberalna i myśl socjaldemokratyczna[13]. Swoją arengę posiada również ustawa – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, przy czym jest ona prostsza pod względem redakcji i koncentruje się na podstawowych powinnościach trzech rodzajów podmiotów: organów władzy publicznej, uczonych i uczelni. W obu

[9] Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2024 r. poz. 750 z późn.zm., dalej: ustawa o systemie oświaty z 1991 r.

[10] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2024 r. poz. 737 z późn.zm., dalej: ustawa – Prawo oświatowe z 2016 r.

[11] J. Zajadło, *Estetyka – zapomniany piąty człon filozofii prawa*, «Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny» 2016, nr 4, s. 23-24 [17-30].

[12] I. Zgoliński, *Zakres zmian w obszarze prawa karnego wykonawczego dokonany na podstawie ustawy z dnia 7 lipca 2022 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny oraz niektórych innych ustaw*, «Kwartalnik Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury» 2024, z. 1(53), s. 81 [79-92].

[13] J. Wawrzyniak, *Zarys polskiego ustroju konstytucyjnego*, Bydgoszcz 1999, s. 89.

przypadkach mamy do czynienia z *leges imperfectae*, którym żadna norma prawna zawarta w ustawie lub akcie wykonawczym nie przeczy *expressis verbis*, jednak szczegółowe regulacje prawne niekoniecznie sprzyjają urzeczywistnianiu wyrażonych w nich założeń. Należy dodać, że postanowienia preambuły do aktu prawnego mogą pełnić funkcję normotwórczą, jednak w praktyce decydujące znaczenie przypada przepisom artykułowanym, które zwykle pełnią funkcję wobec nich *lex specialis*[14].

Rzeczywisty przekaz aksjonormatywny systemu edukacji w Polsce

Badanie efektywności regulacji prawnych może odbywać za pomocą zróżnicowanej metodologii, która zależy przede wszystkim od dostępności informacji. Powszechność występowania i oddziaływania elementów systemu edukacji pozwala w prosty sposób badać i opisywać go z wykorzystaniem metody obserwacyjnej[15]. Logicznie odnosi się to również do przekazu aksjonormatywnego systemu edukacji, który z powodu szczegółowych unormowań, zwyczajów lub interpretacji może znacząco odbierać od szczytnych założeń i deklaracji zawartych chociażby w arengach do ustaw. Ograniczenia metody obserwacyjnej polegają natomiast na trudnościach w ustaleniu skali występowania obserwowanego zjawiska w ujęciu populacyjnym i terytorialnym oraz jego związku z regulacjami prawnymi, które mogą stanowić dlań bądź przyczynę, bądź niedostateczną przeszkodę. Wreszcie próba rekonstrukcji rzeczywistego przekazu aksjonormatywnego siłą rzeczy opiera się na wyborze kryteriów. Wspomniane ograniczenia należy uwzględnić w kontekście rozważań nad rzeczywistym przekazem aksjonormatywnym polskiego systemu edukacji.

---

[14] Por. wyrok TK z 16 grudnia 2009 r., Kp 5/08, pkt III.2, OTK-A 2009, nr 11, poz. 170.
[15] J. Apanowicz, Metodologia ogólna, Gdynia 2002, s. 62–63.

Spośród obserwowalnych zjawisk, które można zinterpretować jako rezultat odziaływania systemu edukacji wybrane zostały: mechanizm konkurencji między szkołami na danym poziomie edukacyjnym, efektywność dydaktyczna i wychowawcza polskiego szkolnictwa oraz status społeczno-zawodowy nauczycieli i nauczycieli akademickich. Zagadnienia te łączą się na wiele sposobów, dlatego należy rozważać je równolegle. Reforma oświaty i szkolnictwa wyższego wprowadzona w roku 1999 wprowadziła częściowe urynkowienie instytucji edukacyjnych przyjmując antyjakościowe rozwiązanie polegające na premiowaniu szkoły za liczbę uczniów i studentów. Owo premiowanie przybiera różne formy, jak możliwość zapewnienia pensum dydaktycznego nauczycielom czy wysokość subwencji dla szkoły wyższej. Sam mechanizm konkurowania, oparty chociażby na wskaźniku edukacyjnej wartości dodanej w przypadku szkół czy wskaźniku losów absolwentów w przypadku szkół wyższych, zapewne mógłby okazać się pożyteczny. Jednak obecne rozwiązanie, tym bardziej w warunkach niżu demograficznego, znacząco utrudnia selekcję kandydatów i działania wychowawczo-dyscyplinujące, zachęca do prowadzenia popularnych w danym momencie profili kształcenia i kierunków studiów niezależnie od ich faktycznej przydatności społecznej i gospodarczej, a w skrajnych wypadkach może sprzyjać intencyjnemu przedłużaniu obecności na uczelni osób nie rokujących na ukończenie studiów. Problem wydaje się jeszcze poważniejszy w przypadku szkół niepublicznych, dla których utrzymanie uczniów i studentów jest warunkiem przetrwania placówki i dodatniego wyniku finansowego ich właścicieli. Dodatkowo małoletni uczniowie, którzy nie wykazują chęci korzystania z prawa do nieodpłatnej nauki, są do tego zobowiązani na mocy art. 70 ust. 1 Konstytucji RP, co stanowi dodatkowe obciążenie dla niektórych szkół. Na opisane uwarunkowania nakłada się globalny permisywizm etyczny inspirowany nowoczesnymi i ponowoczesnymi teoriami społecznymi, począwszy

od wizji dobrej natury ludzkiej Johna Locke'a i «szlachetnego dzikusa» Jeana Jacquesa Rousseau.

Zasygnalizowane dysfunkcje polskiego systemu edukacji nie wydają się sprzyjać realizacji standardów zawartych w arendze do ustawy – Prawo oświatowe z 2016 r., którymi są m.in. traktowanie oświaty jako wspólnego dobra całego społeczeństwa (co powinno uwzględniać także refleksję nad dobrem przyszłych pokoleń), rozwijanie u młodzieży poczucia odpowiedzialności czy przygotowanie uczniów do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich. Analogiczne sformułowania dotyczące odpowiedzialności każdego uczonego za wychowanie młodego pokolenia oraz współkształtowania przez uczelnie standardów moralnych zawiera arenga do ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. W ten sposób ulega obniżeniu prestiż szkolnictwa, co rzutuje na jego efektywność dydaktyczną i wychowawczą. Francuski instytut badawczy Ipsos przeprowadził w okresie od 21 czerwca do 5 lipca 2024 r. badanie na grupie 23 754 respondentów w wieku od 18 do 75 lat, którzy reprezentowali 30 państw z różnych regionów świata (w tym 500 osób z Polski). System edukacji w Polsce pozytywnie oceniło 18% respondentów (25. miejsce wśród państw objętych badaniem), zaś 40% wyraziło opinię negatywną[16]. Ankietowani zwrócili uwagę, że polski system edukacji m.in. opiera się na przestarzałych programach nauczania (45%) i nie rozwija w wystarczającym stopniu kreatywności uczniów. Dla porównania, w starszym o 6 lat randomizowanym badaniu CBOS, przeprowadzonym w dniach od 16 do 23 sierpnia 2018 r. na próbie 1066 dorosłych mieszkańców Polski, większość ankietowanych pozytywnie oceniła jakość kształcenia w polskich

[16] *Ipsos Education Monitor*, Sierpień 2024 (tłum. wł.), [https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-08/Education_Monitor_2024_Ipsos.pdf] [dostęp: 18 listopada 2024 r.]

szkołach[17]. Zestawiając wyniki obu badań należy zauważyć, że w badaniach ilościowych istotny jest sposób sformułowania pytania, wszakże jakość kształcenia stanowi tylko wycinkowy problem w skali całego systemu edukacji.

Jak zauważono we wprowadzeniu, kluczowym czynnikiem systemu edukacyjnego jest nauczyciel jako osoba bezpośrednio przekazująca wiedzę i wzorce postępowania, z tego powodu problem statusu społeczno-zawodowego nauczycieli i nauczycieli akademickich stanowi ważną determinantę przekazu aksjonormatywnego całego systemu edukacji. Pozycja nauczyciela względem młodych ludzi sama w sobie wiąże się z pewnym autorytetem, którego jakość zależy w szczególności od doboru kadry, atrakcyjności zawodu, sposobu prezentowania go opinii publicznej, stabilności zatrudnienia z równoczesnym mechanizmem selekcji oraz dostępnych środków rzeczowych i prawnych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Ponadto pożądane są cechy charakterologiczne nauczyciela, jak poczucie misji, pasja badawcza i dydaktyczna, czy zdolności komunikacyjne, które stają się jeszcze ważniejsze w warunkach dysfunkcjonalności znacznej ilości rodzin. Należy stwierdzić, że każdy z wymienionych obszarów wpływających na status zawodowy odznacza się znacznymi deficytami, które obniżają efektywność dydaktyczną i wychowawczą polskiego szkolnictwa. W szkolnictwie wyższym dochodzą problemy związane z brakiem precyzyjnych kryteriów awansu zawodowego oraz niestabilnym mechanizmem finansowania uczelni, który utrudnia podejmowanie współpracy i osiąganie efektu synergii.

[17] Centrum Badania Opinii Społecznej, *Komunikat z badań: Ocena systemu edukacji po roku od wprowadzenia reformy*, Nr 122/2018, Wrzesień 2018, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_122_18.PDF] [dostęp: 18 listopada 2024 r.]

Podsumowanie

W oparciu o przeprowadzone rozważania zostały sformułowane następujące wnioski odnoszące się do przekazu aksjonormatywnego systemu edukacji w Polsce:

1) brak precyzyjnej i stabilnej strategii edukacyjnej ukierunkowanej na rozwijanie dobra wspólnego, w zamian deklarowane są ogólne założenia paradygmatyczne, które dodatkowo poddawane są częstym zmianom, co znacząco obniża ich skuteczność i zaufanie społeczne;

2) eklektyzm aksjologiczny i filozoficzny obecny na poziomie oficjalnych założeń, który generalnie cechuje ustrój Trzeciej Rzeczpospolitej, a zarazem nie wykazuje tendencji do wejścia w fazę syntezy;

3) praktyczna dominacja wizji świata, społeczeństwa i człowieka opartej na kategoriach indywidualizmu, liberalizmu i immanentyzmu, co wynika m.in. ze społecznej absorpcji wątków historycznie obecnych w przekazie aksjonormatywnym sanacji, realnego socjalizmu i demokracji liberalnej;

4) niewielka zdolność szkolnictwa do zapobiegania problemom społecznym i ich rozwiązywania, prawdopodobnie wynikająca z redukcyjnej wizji ludzkiej natury, co znajduje wyraz także w innych sferach życia społecznego;

5) stopniowo narastająca niechęć części społeczeństwa wobec systemu edukacji, czy szerzej mówiąc systemu zarządzania państwem, która wyraża się chociażby w popularności edukacji domowej.

Bibliografia

Apanowicz J., Metodologia ogólna, Gdynia 2002.

Centrum Badania Opinii Społecznej, *Komunikat z badań: Ocena systemu edukacji po roku od wprowadzenia reformy*, Nr 122/2018, Wrzesień 2018, [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_122_18.PDF] [dostęp: 18 listopada 2024 r.]

Dziewulak D., *Polityka oświatowa. Przegląd ekspertyz z wybranych obszarów oświatowych (lata 2008-2018)*, Warszawa 2020.

Ipsos Education Monitor, Sierpień 2024 (tłum. wł.), [https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2024-08/Education_Monitor_2024_Ipsos.pdf] [dostęp: 18 listopada 2024 r.]

Jaskólski M. (red.), *Słownik doktryn politycznych*, t. 3, Warszawa 2007.

Kierznowski Ł., *Historia prawa do nauki w polskich konstytucjach*, «Miscellanea Historico-Iuridica» 2017, nr 16(2), s. 159-173.

Kojder A., *Godność i siła prawa*, Warszawa 2001.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483 z późn.zm.

Tarnowski J., *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993.

Meng S.-Q. i in., *Global prevalence of digital addiction in general population: A systematic review and meta-analysis*, «Clinical psychology review» 2022, nr 92 [https://doi.org/10.1016/j.cpr.2022.102128].

Ropke W., *Civitas humanna*, Erlenbach – Zurich 1946.

Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 maja 2024 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół, Dz.U. z 2024 r. poz. 781.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2024 r. poz. 737 z późn.zm.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. z 2024 r. poz. 750 z późn.zm.

Ustawa z dnia z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym o nauce, Dz.U. z 2024 r. poz. 1571.

Wawrzyniak J., *Zarys polskiego ustroju konstytucyjnego*, Bydgoszcz 1999.

Wołpiuk W.J. (red.), *Dobro wspólne. Problemy konstytucyjnoprawne i aksjologiczne*, Warszawa 2008.

Wyrok TK z 16 grudnia 2009 r., Kp 5/08, pkt III.2, OTK-A 2009, nr 11, poz. 170.

Zajadło J., *Estetyka – zapomniany piąty człon filozofii prawa*, «Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny» 2016, nr 4, s. 17-30.

Zgoliński I., *Zakres zmian w obszarze prawa karnego wykonawczego dokonany na podstawie ustawy z dnia 7 lipca 2022 r. o zmianie ustawy – Kodeks karny oraz niektórych innych ustaw*, «Kwartalnik Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury» 2024, z. 1(53), s. 79-92.

Piotr Zamelski

THE AXIONORMATIVE MESSAGE OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN POLAND. ATTEMPT OF RECONSTRUCTION

Abstract. The education system is a form of public administration activity with a far-reaching ability to transmit values and norms of behaviour. This is an immanent feature of education, since any assumption of axiological neutrality of the school does not eliminate the educational message, but changes its direction. The axionormative message only partly depends on the content of the curricula, as the key factor is the teachers, their attitude, the prestige of the profession and their communicative competence.

Keywords: education system, axiology of law, legal socialisation, effectiveness of law, education

Антоніна Дутко
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
e-mail: dutkotona84@gmail.com
Богданна Гвоздецька
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2240-3508
e-mail: b.hvozdetska@dspu.edu.ua

РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У МЕДІАСПОЖИВАННІ ТА СПРИЙНЯТТІ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ МОЛОДІ УКРАЇНИ

Анотація

У пропонованій розвідці представлена і розкрита роль соціальних мереж у медіаспоживанні молоді України, особливо в умовах війни та інформаційної боротьби з агресором. Зростання популярності соціальних мереж серед молоді є значущим явищем останніх десятиліть, оскільки соціальні мережі на сьогоднішній день виступають основною платформою для отримання новин та комунікації. У час, коли медіа в Україні піддаються впливам зовнішніх та внутрішніх факторів таких як пропаганда, маніпуляція та недостовірні новини тощо, соціальні мережі займають центральну роль. На основі моніторингового дослідження (2022 – 2024 рр.) проведеного серед студентів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка досліджено медіасмаки та вплив соціальних мереж на молодіжну аудиторію. Згідно отриманих результатів Telegram виступає основним джерелом інформації для студентів та демонструє значну зміну в медіаперевагах і відхід від традиційних ЗМІ. Проблеми фейкових новин, маніпуляцій та пропаганди стають особливо важливими в умовах війни, що підкреслює потребу в підвищенні інформаційної грамотності серед молоді. Особливе значення має безпека користувачів соціальних мереж та

державна політика щодо популярних платформ. У цьому контексті питання регулювання доступу до контенту та безпека його споживання є сьогоднішнім гострим питанням, саме для збереження інформаційної цілісності в умовах сучасної інформаційної війни. У цьому дослідженні висвітлюються не тільки тенденції в медіаспоживанні молоді, але й акцентується увага на викликах, які супроводжують використання соціальних мереж у критичних умовах.

***Ключові слова**:* соціальні мережі, медіаспоживання, молодь, Telegram, інфопростір, дезінформація.

Вступ

Соціальні мережі сьогодні є невід'ємною сферою формування інформаційного простору глобального світу. В переважній більшості учасниками означених платформ та споживачами інформації з Інтернет ресурсів є молоде покоління. Так, згідно з дослідженнями[1], в Україні у 2019 р. вперше Інтернет як джерело новин про суспільно-політичні події зрівнявся з телебаченням (45,6 % vs 44,8 %). Із початком повномасштабного вторгнення Росії соціальні мережі та месенджери стали основним джерело інформації не лише для молоді, а й для усього населення. На відміну від традиційних медіа, які часто обмежені та можуть бути недостатньо інформативними й об'єктивними. Як приклад – загальноукраїнський інформаційний телемарафон «Єдині новини», довіра до якого невпинно падає (на початку 2024 р. проєкту довіряли 36 % опитаних громадян України, а не довіряли – 47 %)[2]. Соціальні мережі, платформи та месенджери

[1] Наумова М. Феноменологія цифрової повсякденності: динаміка преференцій та практик використання соціальних медіа. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін: зб. наукових праць*. Вип. 6(20) Київ: ІС НАН України, 2019. С. 380–389.

[2] Довіра до телемарафону «Єдині новини» продовжує падати. URL: https://suspilne.media/687722-telemarafonu-edini-novini-doviraut-36-ukrainciv-kmis/

– це як великі можливості, так водночас і чималі загрози, наприклад як інформаційний майданчик для впливу агресора чи пропаганди і поширення недостовірної інформації.

Метою дослідження є аналіз сприйняття інформаційного простору молоддю України, медіаспоживання та роль у цьому соціальних мереж за результатами соціологічного моніторингу здобувачів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У 80-х рр. увагу науковців С. Роксенна Хільца, М. Тароффа, К. Фішера привернули людські взаємозв'язки зумовлені опосередкованими комп'ютерними мережевими технологіями. Варто згадати провідних західних вчених Д. Белла, М. Кастельса, А. Тоффлера, А. Турена, Дж. Гэлбрейта, Р. Інгельгарта, праці яких були присвячені розвідкам про мережеве суспільство. Зарубіжні соціологи Н. Бейман, П. Коллока, Г. Рейнгольд, Л. Спрелла, С. Херрінг розкривають проблематику соціальних взаємодій в мережі Інтернет. Особливої уваги дана тематика набула в останні 10 років з розвитком міжнародної комп'ютерної мережі Інтернет, досліджується виникнення та використання соціальних мереж, прогнозується їхній подальший розвиток у працях Джозефа Б. Вальтера, Д. Вестермана, Б. Ван Дер Хейда, С.Тонга, Л. Лангвелла, Дж. Кіма, Дж. Антоні. Українські науковці Р. Абдєєва, С. Афанасьєва, А. Бобкова, В. Іноземцева, І. Мудру, Т. Фісенко акцентують увагу на особливостях розвитку та використання соціальних мереж. Дуже актуальними і затребуваними є новітні дослідження Л. Соломенко, О. Андросовича, М. Чирко, О. Васьківської, Ю. Шмаленка, В. Безуглової, присвячені соціальним мережам як засобу і джерелу новинного, комунікаційного, інформаційного простору періоду російсько-української війни. У працях О. Агаркова висвітлюється вплив соціальних мереж на формування

соціальної поведінки особистості; О. Гаврилюк аналізує рейтинги соціальних мереж в Україні та світі.

Ступінь вивченості проблеми

Згідно із дослідженніми, на початку 2023 р. 74,0 % населення України або 26,7 млн осіб зазначили,що є користувачами соціальних мереж. Незалежно від віку 93,5 % всієї інтернет-аудиторії України використовують принаймні одну платформу соціальних мереж. Жінки більше використовують соціальні мережі ніж чоловіки. У відсотках – це виражено так: 53,1 % проти 46,9 %[3].

Так чи так, сьогодні соціальні мережі є частиною нашого повсякденного життя, а особливо серед молодих людей. Вони відіграють важливу роль у формуванні медіаспоживання та сприйнятті інформаційного простору, що значно змінює способи взаємодії молодих людей з новинами, подіями та суспільними процесами. Оскільки, молодь України є найбільш активною групою користувачів соціальних мереж, дослідження їхнього впливу на медіаповедінку та сприйняття інформації є важливим для розуміння сучасних соціокультурних процесів. Дуже часто допис у стрічці новин стає гострою подією, або так званим інформприводом, що здатен перерости у значну суспільно-політичну площину. За результатами численних досліджень, можна стверджувати, що соціальні мережі – найважливіший ресурс інформації для молоді в Україні. У 2024 р. згідно із результатами дослідження компанії Kantar Ukraine[4], для 85 % молодих людей сьогодні соціальні мережі є основним джерелом новин і актуальної інформації. І це значно перевищує традиційні медіа, такі як телебачення (41 %) чи друковані видання (9 %). Соціальні мережі, такі як Twitter, Instagram,

[3] Digital 2023: Ukraine. URL: https://datareportal. com/reports/digital-2023-ukraine
[4] Демократія, права та свободи громадян та медіа споживання в умовах війни http://surl.li/ranfat

Facebook, а також месенджери (наприклад, Telegram) стали майданчиками, на яких обговорюються важливі події, політичні новини та культурні тенденції. Зокрема, у контексті України, особливе значення мають мережі Telegram та TikTok, які активно використовуються для розповсюдження новин, відеоконтенту та інформаційних мемів, що сьогодні формують суспільну думку молоді.

Інформаційний простір як сукупність медіа і комунікаційних каналів сьогодні є значно більш фрагментованим, ніж у минулі десятиліття. Соціальні мережі виступають не тільки платформою новин, а й місцем для активного обміну думками. Оскільки часто контент соцмереж є персоналізованим і залежить від алгоритмів, які враховують інтереси та поведінку користувачів, це може призводити до створення «інформаційних бульбашок». Молодь часто отримує інформацію з обмеженого кола джерел, що може впливати на її бачення реальності та зміцнювати власні переконання, навіть у разі невідповідності об'єктивній картині світу. Наприклад, під час Революції Гідності 2013–2014 рр. та російсько-української війни соціальні медіа були і є платформою для мобілізації та поширення інформації, як і для маніпуляцій і дезінформації. У 2022 р., під час повномасштабного вторгнення Росії в Україну, соціальні мережі взяли на себе роль основного джерела оперативних повідомлень про події, але водночас і джерела фейкових новин та пропаганди.

З одного боку, соціальні мережі сприяють розвитку громадської свідомості та політичної активності, з іншого – можуть створювати у користувачів відчуття перевантаження та ізоляції через нескінченне споживання контенту. Через те, що українська молодь використовує соцмережі як основний канал комунікації, ці платформи формують їхнє бачення світу, включаючи і політичні, соціальні та культурні аспекти. Соціальні мережі пропонують молоді доступ до великої кількості

інформації, що створює можливості для розвитку інформаційної грамотності. Молодь здатна самостійно шукати й аналізувати інформацію, порівнювати джерела та ставити під сумнів те, що подають традиційні медіа. Однак одночасно існують і ризики, пов'язані з поширенням неперевірених новин та маніпуляцій. В Україні, близько 50 % молодих людей не мають достатнього рівня критичного мислення для аналізу отриманої через соціальні мережі інформації. Проте зараз ця тенденція змінюється. Якщо в лютому 2019 р. 52 % респондентів відповіли, що можуть відрізнити якісну інформацію, то в грудні 2022 р. таких було 78 %[5].

Суспільство складається з людей, об'єднаних спільною метою, інтересами, діяльністю, проблемами, місцем проживання, поглядами або відчуттям приналежності, а також зв'язками між ними. Віртуальні спільноти мають схожу структуру, але їхня основна відмінність полягає у тому, що вони не залежать від географічного місця проживання. Завдяки спрощенню технологій і програм забезпечення кожна людина, навіть з мінімальними навичками, може вести віртуальне життя. Для теперішньої молоді «Інтернетне» життя стає головним, а те, що відбувається насправді, – другорядним і не потрібним для реалізації мрій і сподівань.

Створення Інтернету та його широке використання приводять до того, що виникають нові форми соціальних взаємодій. Як зазначає М. Кастельс[6] у своїй книзі «Галактика Інтернет», з одного боку, створення віртуальних спільнот, що базуються на комунікації через мережу, є кульмінацією історичного процесу розриву зв'язку між місцем проживання і соціальними контактами. Нові моделі соціальних відносин змінюють традиційну, територіально обмежену взаємодію між людьми. З іншого боку, критики Інтернету вважають, що його

[5] Грушецький А. Динаміка самооцінки українцями можливості відрізняти якісну інформацію від дезінформації та фейків URL: https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=1226&page=11&y=2023
[6] Кастельс М. Інтернет галактика: міркування щодо інтернету, бізнесу та суспільства, В-во: Ваклер, 2007. 304 с.

вплив призводить до соціальної ізоляції, руйнування особистих зв'язків і погіршення сімейного життя, оскільки люди ховаються за анонімністю й будують поверхові, тимчасові зв'язки, уникаючи реальних особистих контактів. Більше того, в Інтернеті популярні соціальні взаємодії, що ґрунтуються на рольових іграх та вигаданих персонажах, хоча це здебільшого стосується підлітків, для яких такі явища характерні через психологічні особливості віку.

Виклад основного матеріалу

Протягом трьох хвиль: 12–21 вересня 2022 р., 11–20 вересня 2023 р., 16–25 вересня 2024 р. соціологічною лабораторією Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка був проведений соціологічний моніторинг «Студентство і війна» за допомогою групового аудиторного анонімного анкетування. До вибірки увійшли здобувачі першого бакалаврського та другого магістерського рівнів вищої освіти. Обсяг вибірки: 2022 р. – 406 студентів (86% – дівчата, 13,3% – хлопці), 2023 р. – 419 студентів (79% – дівчата, 21% – хлопці), 2024 р. – 434 студентів (72,1% – дівчата, 27,9% – хлопці).

Одним із завдань дослідження було з'ясувати, з яких інформаційних джерел студенти черпають інформацію про події на фронті та загалом в Україні й світі. На запитання «З яких інформаційних джерел ви черпаєте інформацію про події на фронті та загалом новини в Україні й світі?», студентам пропонувався перелік відповідей де можна було обрати декілька варіантів відповідей (див. Рис.1).

Відповідно до результатів дослідження, Telegram є абсолютним лідером як платформа інформаційного джерела, усі студенти користуються цим месенджером, а саме 93% опитаних вказали саме на нього, а також цей показник залишається сталим упродовж трьох років. YouTube є також популярним джерелом інформації для молоді та має позитивну динаміку у використанні: якщо у 2022 р. його як джерело інформації використовували 31,5% респондентів, то у 2024 р. –

33,7%. Телебачення у цей періодвтратило свою аудиторію – з 45,6% до 31,8%. Facebook, Twitter та Instagram є менш використовуваними інформаційними платформами молоддю та мають негативну динаміку у використанні як інформаційних джерел. Отже, серед основних інформаційних ресурсів для молоді, згідно із нашим дослідженням, є Telegram, натомість телебачення, YouTube, Facebook. Facebook, Twitter та Instagram демонструють негативну динаміку як джерело інформації. Світова динаміка популярності соціальних мереж 2009–2023 рр. засвідчує першість у соціальних мережах саме Facebook, незважаючи на те, що протягом останнього року частка його споживання зменшилася на 7%[7]

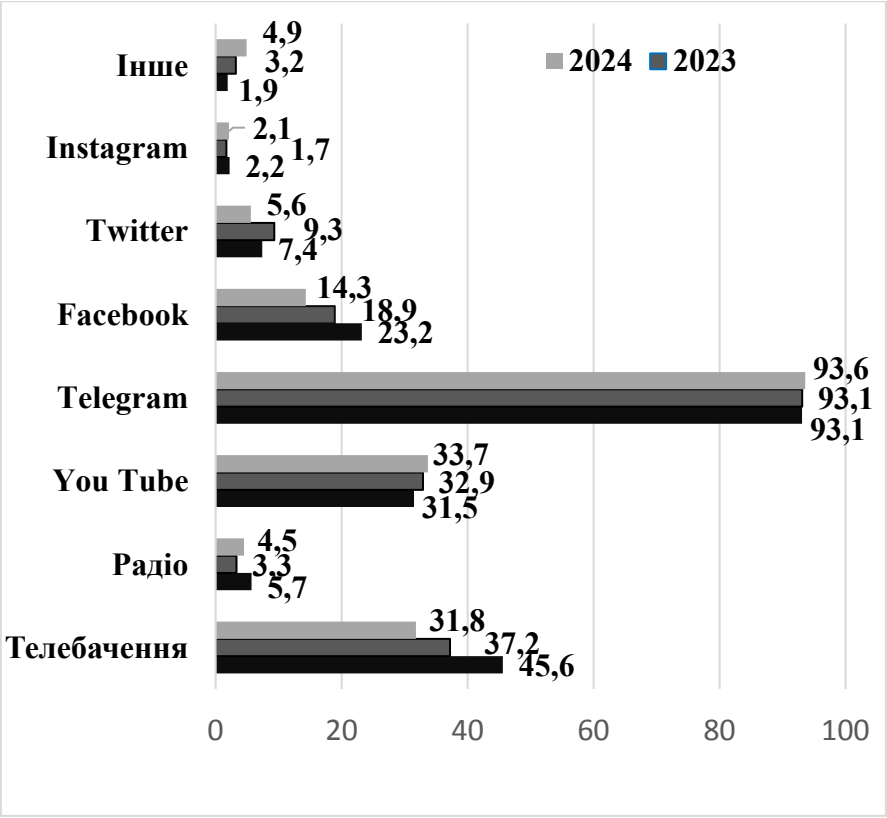


Рис. 1. Відповіді респондентів на запитання «З яких інформаційних джерел Ви черпаєте інформацію про події на фронті та загалом новини в Україні й світі? *(можливі декілька варіантів відповідей)*», %
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

[7] Social Media Stats Worldwide. 2009–2023. URL: https://gs.statcounter.com/social-media-stats#- yearly-2009-2023.

Згідно зі Statista – німецької онлайн-платформи, рейтинг найпопулярніших соціальних мереж у світі на квітень 2024 р. за кількістю активних користувачів щомісяця виглядав так: Facebook – 3,065 млн; YouTube – 2,504 млн; WhatsApp – 2,0 млн; Instagram – 2,0 млн; TikTok – 1,582 млн; WeChat – 1,343 млн; Facebook Messenger – 1,010 млн; Telegram – 900 млн тощо [8].

Як засвідчують щорічні опитування USAID / Internews, Telegram залишається беззаперечним лідером серед соціальних мереж для отримання новин, а популярність цієї платформи продовжує зростання до 73% у 2024 р.[9]. І ріст популярності Telegram зумовлений тим, що цей месенджер надає високий рівень конфіденційності для своїх користувачів. Всі повідомлення в чатах шифруються, що забезпечує більшу безпеку порівняно з іншими. Крім того, тут дозволено створювати секретні чати з наскрізним шифруванням, які не зберігаються на сервері.

За даними українських аналітичних центрів, таких як Інститут стратегічних досліджень України та Центр інформаційної безпеки[10], Telegram є одночасно потужним інструментом для громадської комунікації і важким викликом для державної безпеки. Так, дослідники зазначають, що через свою популярність серед українських користувачів Telegram також використовується для координації волонтерської допомоги, доставки гуманітарної допомоги та інших позитивних ініціатив, проте керівництво не може контролювати «вірусність цієї мережі».

У 2024 р. питання можливого блокування або обмеження доступу до Telegram в Україні залишається актуальним. Telegram, одна з найбільших месенджер-платформ у світі, в умовах війни стала не лише важливим інструментом для комунікації, але й предметом обговорення через її роль у поширенні інформації. В Україні, яка перебуває в умовах

---

[8] Most popular social networks worldwide as of April 2024, ranked by number of monthly active users. URL: https://www.statista.com/statistics/272014/global-socialnetworks-ranked-by-number-of-users/

[9] National Media Talk (NMT) 202419–20 вересня 2024 р., м. Київ. [Відео]. YouTube. URL: https://youtu.be/BJ-bnxJIxJs?t=13998

[10] Використання Telegram: доступ до інформації vs загроза нацбезпеці. 2024.

військового конфлікту з Росією, питання безпеки в інформаційному просторі набуває особливої ваги.

Однією з основних причин, чому Telegram потрапляє під увагу української влади, є його використання для поширення інформації, яка може зашкодити національній безпеці. Telegram має мінімальну модерацію контенту. Це означає, що будь-хто може створювати канали і публікувати матеріали, включаючи ті, що суперечать законодавству України, наприклад, пропаганду насильства, тероризм чи сепаратизм. У держави виникають труднощі у боротьбі з такими проявами через шифрування повідомлень, яке ускладнює моніторинг і контроль за діяльністю користувачів.

Ще одним важливим питанням було, чи користуються студенти російськими інформаційними ресурсами. Результати дослідження засвідчили, що до російських інформаційних ресурсів не зверталися 93,1% респондентів у 2022 р., 94,5% – у 2023 р. та 92,3% – у 2024 р. Насторожує те, що у 2024 р. 7,2% опитаних студентів заявили, щокористуються ними час від часу, у 2022 р. таких було 5,9% опитаних (див. Рис. 2).

Отже, студенти регулярно споживають інформацію з українських інформаційних ресурсів, що є важливим чинником у більш контрольованому забезпеченні протидії пропаганди, насильства, тероризму чи сепаратизму.

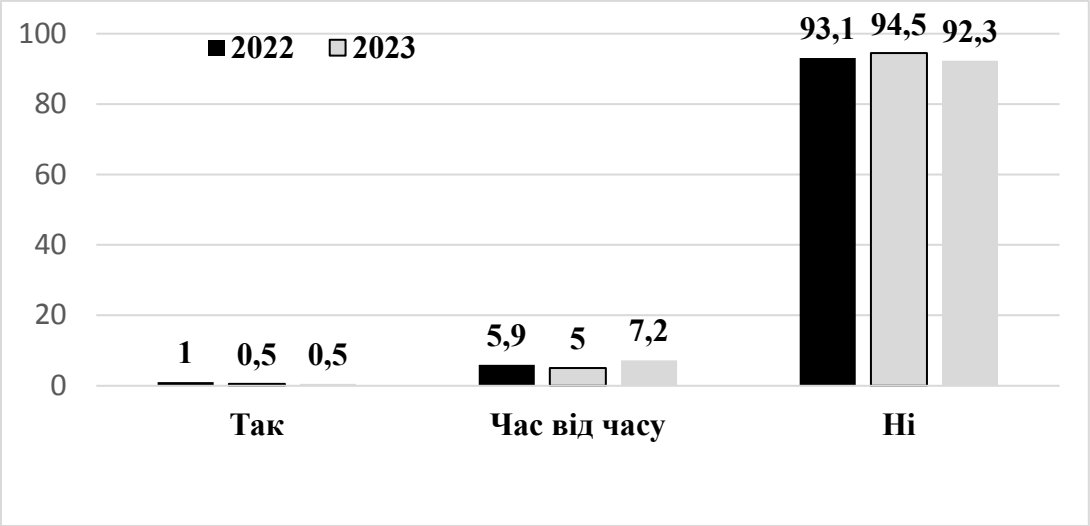


Рис. 2. Відповіді респондентів на запитання «Чи користуєтеся російськими інформаційними ресурсами?», %
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

На сьогоднішній день основними функціями соціальних мереж є: отримання та поширення новин – інформаційна; обмін інформацією та налагодження контактів – комунікаційна; соціальних зв'язків та однодумців – консолідуюча; позиціонування громадської думки; соціалізаційна функція; самоактуалізаційна; ідентифікаційна. Соціальні мережі дають можливість поєднувати усі ці функції в одному просторі. Л. Калашнікова і В. Безуглова звертають увагу на те, що попри наявну поліфункціональність онлайн-соцмереж, головною функціональною ознакою їх є саме здатність реалізовувати комунікацію, сприяти задоволенню соціальних потреб різних груп людей[11].

Як зазначають О. Шеломовськата та І. Мачуліна[12], існує взаємозалежність між віком українців та активністю користування соціальними мережами: що менший вік 18–35 років, тореспонденти є активнішими користувачами соціальних мереж, а загалом вони мають високий рівень популярності серед українців.

Висновки

Отже, з вищесказаного, можна стверджувати, що соціальні мережі відіграють значну роль у сьогоденні нашої країни, а саме як основне джерела інформації для молоді України та населення загалом. Соціальні мережі не тільки змінили звички споживання новин, але й стали важливим інструментом впливу на формування політичних поглядів, громадської думки, а також для активізації соціальних та політичних рухів. Молодь дедалі частіше звертається саме до таких платформ, як

[11] Калашнікова Л., Безуглова В. Проблеми структурно-функціонального аналізу комунікативного потенціалу соціальних онлайн-мереж. *Габітус.* 2022. Вип. 39. С. 43–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/habit_2022_39_9

[12] Шеломовська О., Мачуліна І. Особливості використання соціальних мереж як складових інформаційно-комунікаційного простору сучасного соціуму в умовах війни, Габітус, 2024. Вип. 57. С. 51–56. URL: http://habitus.od.ua/journals/2024/57-2024/9.pdf

Telegram, Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, адже вони надають можливість оперативно отримувати інформацію, реагувати миттєво на події та взаємодіяти з іншими людьми.

Особливо важливою є роль соціальних мереж під час війни, коли вони виступають одним із основних каналів мобілізації, організації протестів, збору благодійної допомоги, а також для підтримки морального духу населення. Завдяки їм українці змогли протистояти російській агресії в інформаційному просторі, зокрема через поширення інформації у режимі реального часу про події в країні. Проте гостро стоїть питання інформаційної безпеки, оскільки цей інформаційний простір, а саме соціальні мережі, дуже часто виступають платформами і каналами для розповсюдження фейкових новин, дезінформації та пропаганди, що є серйозною загрозою для національної безпеки. Особливо в цьому контексті варто виділити платформу Telegram, де мінімальна модерація контенту дозволяє розповсюджувати маніпуляції і недостовірну інформацію.

З одного боку, це стимулює критичне мислення серед молоді, сприяє розвитку медіаосвіти, адже молоді люди змушені постійно перевіряти джерела інформації та навчатися розпізнавати маніпуляції. З іншого боку, така свобода інформаційного простору створює ризики для зростання кількості маніпуляцій та фальшивих новин. Водночас важливим є те, що українська молодь з часом все більше обирає національні та перевірені джерела, що зменшує вплив російських медіаресурсів. Це свідчить про високий рівень інформаційної грамотності та патріотичної позиції молоді, а також про здатність українців в умовах інформаційної війни активно відстоювати свою незалежність і культуру, протидіяти дезінформації та фейкам.

Отже, соціальні мережі є не лише важливим інструментом комунікації, але й основним елементом формування громадської свідомості та підтримки соціальних ініціатив. Вони

забезпечують доступ до різноманітних точок зору, створюючи умови для відкритих дискусій, але й висувають нові виклики для суспільства в контексті боротьби з фальшивими новинами та інформаційними атаками. У майбутньому ключовими завданнями залишатимуться посилення медіаосвіти серед молоді, розвиток критичного мислення та ефективні стратегії боротьби з дезінформацією.

Рекомендації

Поліпшувати медіаосвіту серед молоді, а для цього, враховуючи важливість критичного мислення в епоху інформаційного перевантаження, рекомендуємо зосередити увагу на розвитку медіаосвіти серед молоді. Важливо навчати молодь аналізувати та перевіряти джерела інформації, розпізнавати маніпуляції та фейкові новини. Вводити спеціальні курси та тренінги у школах і закладах вищої освіти, що допоможе підвищити інформаційну грамотність.

Посилити контроль за дезінформацією. Оскільки соціальні мережі стали важливими каналами для поширення фейкових новин та пропаганди, особливо в умовах війни, рекомендуємо посилити заходи контролю та моніторингу контенту. Спільно з платформами можна розробити механізми більш ефективної боротьби з дезінформацією, зокрема через автоматизовані системи перевірки фактів.

Розвивати національні медіа-ресурси. Одним із шляхів забезпечення достовірності інформації є розвиток національних медіа-платформ, які можуть стати альтернативою міжнародним ресурсам, що поширюють маніпуляції. Підтримка незалежних українських ЗМІ та їхня інтеграція в соціальні мережі дозволить забезпечити молоді доступ до перевіреної і об’єктивної інформації.

Підтримувати соціальні ініціативи через соціальні мережі. Оскільки соціальні мережі є ефективним інструментом для підтримки соціальних і політичних ініціатив, важливо

стимулювати їхнє використання для позитивних змін. Організовувати кампанії, спрямовані на підвищення соціальної активності молоді, підтримку благодійних заходів, розвиток екологічних та освітніх проєктів.

Зміцнювати партнерство між державними органами та соціальними мережами, важливо розвивати співпрацю між урядом, органами безпеки та платформами для забезпечення більш ефективного протистояння інформаційним загрозам, зокрема у випадку маніпуляцій з боку держав-агресорів.

Налагоджувати міжнародну співпрацю для боротьби з пропагандою. Україна повинна продовжувати активно співпрацювати з міжнародними партнерами для боротьби з інформаційною агресією. Залучення міжнародних експертів та організацій до створення стратегій протидії фейковим новинам і пропаганді може допомогти ефективніше захищати інформаційний простір.

Література

Digital 2023: Ukraine. URL: https://datareportal. com/reports/digital-2023-ukraine

Most popular social networks worldwide as of April 2024, ranked by number of monthly active users. URL: https://www. statista. com/statistics/272014/global-socialnetworks-ranked-by-number-of-users/

National Media Talk (NMT). 19–20 вересня 2024 р., м. Київ. [Відео]. YouTube.URL: https://youtu.be/BJ-bnxJIxJs?t=13998

Social Media Stats Worldwide. 2009–2023. URL: https://gs.statcounter.com/social-media-stats#-yearly-2009-2023.

Використання Telegram: доступ до інформації vs загроза нацбезпеці. 2024.

Грушецький А. Динаміка самооцінки українцями можливості відрізняти якісну інформацію від дезінформації та

фейків. URL: https://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat= reports&id= 1226&page=11&y=2023.

Демократія, права та свободи громадян та медіа споживання в умовах війни. URL: http://surl.li/ranfat

Довіра до телемарафону «Єдині новини» продовжує падати. URL: https://suspilne.media/687722-telemarafonu-edini-novini-doviraut-36-ukrainciv-kmis/

Калашнікова Л., Безуглова В. Проблеми структурно-функціонального аналізу комунікативного потенціалу соціальних онлайн-мереж. Габітус, 2022. Вип. 39. С. 43–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ habit_2022_39_9

Кастельс М. Інтернет галактика: міркування щодо інтернету, бізнесу та суспільства. 2007. В-во: Ваклер, 304 с.

Наумова М. Феноменологія цифрової повсякденності: динаміка преференцій та практик використання соціальних медіа. *Українське суспільство: моніторинг соціальних змін: зб. наукових праць.* Вип. 6(20) Київ: ІС НАН України, 2019. С. 380–389.

Шеломовська О., Мачуліна І. Особливості використання соціальних мереж як складових інформаційно-комунікаційного простору сучасного соціуму в умовах війни, *Габітус*. 2024. Вип. 57. С. 51–56. URL: http://habitus.od.ua/journals/2024/57-2024/9.pdf

Bohdanna Hvozdetska, Antonina Dutko

THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN THE MEDIA CONSUMPTION AND PERCEPTION OF THE INFORMATION SPACE OF THE YOUTH OF UKRAINE

Abstract. The article is dedicated to the study of the role of social networks in media consumption among youth in Ukraine, particularly in the context of war and information warfare. The

growing importance of social networks among young people is a significant phenomenon of recent decades, as social networks are now the main platform for receiving news and communication. At a time when the media in Ukraine are subject to the influence of both external and internal factors such as propaganda, manipulation, and fake news, social networks occupy a central role. Based on a monitoring study (2022–2024) conducted among students of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, the media preferences and the influence of social networks on the youth audience were examined. According to the results, Telegram is the primary source of information for students and shows a significant shift in media preferences, with a move away from traditional media. The issues of fake news, manipulation, and propaganda become particularly important in the context of war, highlighting the need for increased media literacy among the youth. User safety on social networks and state policies regarding popular platforms are of particular importance. In this context, regulating access to content and ensuring security have become extremely important, especially for maintaining informational integrity in the current information warfare. This research highlights not only trends in youth media consumption but also focuses on the challenges accompanying the use of social networks in critical conditions.

***Keywords**:* social networks, media consumption, youth, Telegram, information space, disinformation.

ROLA SIECI SPOŁECZNOŚCIOWYCH W KONSUMPCJI MEDIÓW I POSTRZEŻENIU PRZESTRZENI INFORMACYJNEJ MŁODZIEŻY UKRAINY

Streszczenie. Artykuł poświęcony jest badaniu roli mediów społecznościowych w konsumpcji mediów wśród młodzieży Ukrainy, szczególnie w warunkach wojny i walki informacyjnej.

Wzrost znaczenia mediów społecznościowych wśród młodzieży jest istotnym zjawiskiem ostatnich dekad, ponieważ media społecznościowe stały się główną platformą do uzyskiwania informacji i komunikacji. W czasach, gdy media na Ukrainie podlegają wpływowi czynników zewnętrznych i wewnętrznych, takich jak propaganda, manipulacja i fałszywe informacje, media społecznościowe odgrywają centralną rolę. Na podstawie badań monitorujących (2022–2024) przeprowadzonych wśród studentów Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu. Zbadano preferencje medialne oraz wpływ mediów społecznościowych na młodzieżową publiczność. Zgodnie z uzyskanymi wynikami Telegram jest głównym źródłem informacji dla studentów i wykazuje istotną zmianę w preferencjach medialnych, z odchodzeniem od tradycyjnych mediów. Problemy fałszywych informacji, manipulacji i propagandy stają się szczególnie ważne w kontekście wojny, co podkreśla potrzebę zwiększenia umiejętności medialnych wśród młodzieży. Szczególne znaczenie ma bezpieczeństwo użytkowników mediów społecznościowych oraz polityka państwowa dotycząca popularnych platform. W tym kontekście regulacja dostępu do treści i zapewnienie bezpieczeństwa stają się niezwykle istotne, szczególnie w celu zachowania integralności informacji w warunkach współczesnej wojny informacyjnej. Badanie to nie tylko uwypukla trendy w konsumpcji mediów przez młodzież, ale także zwraca uwagę na wyzwania towarzyszące korzystaniu z mediów społecznościowych w trudnych warunkach.

***Słowa kluczowe**:* media społecznościowe, konsumpcja mediów, młodzież, Telegram, przestrzeń informacyjna, dezinformacja.

Оксана Зелена
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2148-6439
e-mail: o.zelena@dspu.edu.ua
Наталія Зелена
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-8474-7895
e-mail: nataliia.zelena@dspu.edu.ua

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ПІД ЧАС ВІЙНИ ЗА ОЦІНКОЮ СТУДЕНТІВ

Анотація

Вивчення впливу російсько-української війни на освіту є надважливим завданням, оскільки від цього залежить культурне майбутнє не тільки країни загалом, але і наступних поколінь українців.

Війна, яка триває вже третій рік, спричинила серйозну дестабілізацію в різних сферах суспільного життя. Однією з найбільш вразливих галузей стала освіта, яка ще не встигла оговтатися після удару глобальної пандемії. Заклади освіти, змушені швидко адаптуватися до нових викликів та загроз, опинилися перед необхідністю забезпечити стабільність, доступність, а головне – безпеку освіти навіть у найскладніших умовах.

У розвідці вивчається питання якості освіти у воєнних умовах на основі результатів двох хвиль соціологічного дослідження «Соціологічний портрет першокурсника в умовах війни», проведеного у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка в періоди: 25 лютого – 12 березня 2023 р. та 20 лютого – 5 березня 2024 р. Здійснюється порівняльний аналіз щодо впливу війни на освітній процес, зокрема на обрання закладу вищої освіти та мотивацію у професійному виборі абітурієнтами, вивчаються

фактори й агенти адаптації першокурсників до студентського життя. Також розглядається питання формування культури академічної доброчесності серед студентів.

Ключові слова: освіта, війна, якість освіти, першокурсники, професійний вибір, академічна доброчесність.

Вступ

Повномасштабне вторгнення Росії в Україну в лютому 2022 року створило прецедент у сучасній світовій історії, розгорнувши найбільший збройний конфлікт з часів Другої світової війни. Воєнні дії, які супроводжуються варварськими бомбардуваннями сіл, містечок та міст-мільйонників, спричиняють численні проблеми для нашої країни: вбивають українських громадян, руйнують цивільну інфраструктуру, економіку загалом. Разом з руйнуваннями поширюється й гуманітарна криза, зокрема в освітній сфері. Освіта, яка ще не встигла оговтатись від впливу пандемії COVID-19, одразу змушена перелаштовуватись до роботи в умовах війни. Зараз українські освітяни, учні та вчителі намагаються працювати, вчити та вчитися в умовах воєнного часу. У цьому контексті надзвичайно актуальним стає питання збереження якості української освіти.

Мета і завдання пропонованої розвідки полягає у порівнянні результатів двох хвиль опитування студентів щодо впливу повномасштабної війни на освітній процес у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка; окресленні особливостей адаптації і перспектив розвитку української освіти, вивченні та порівнянні мотивів, якими керувалися студенти першого курсу при виборі педагогічного університету, розгляді та порівнянні соціальних агентів, які сприяють адаптації першокурсників до студентського життя, діагностуванні питання академічної

доброчесності у воєнних умовах, дослідженні динаміки планів на майбутнє студентської молоді після завершення навчання.

Методологія дослідження

Емпіричною базою студії є результати двох хвиль соціологічного дослідження «Соціологічний портрет першокурсника в умовах війни», проведеного у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка в періоди: 25 лютого – 12 березня 2023 р. та 20 лютого – 5 березня 2024 р. Об'єктом дослідження стали студенти перших курсів усіх факультетівуніверситету. Генеральна сукупність 2023 р. становила 619 першокурсників: 369 дівчат, 250 хлопців. Обсяг вибірки у 2023 р. – 410 респондентів: 59,6% – дівчата, 40,4% – хлопці; 71,4% – бюджетна форма навчання; 28,6% – контрактна. Генеральна сукупність у 2024 р. нараховувала 566 першокурсників. Обсяг вибірки 2024 р. – 338 респондентів: 74,4% – дівчата, 25,6% – хлопці; 72,3% – бюджетна форма навчання; 27,7% – контрактна. За способом формування вибірки були випадковими. Опитування проводилось методом онлайн, анонімного індивідуального анкетування. Сама анкета розроблена навчально-науковою соціологічною лабораторією Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

У нашому дослідженні аналізуємо відповіді респондентів, які дозволяють вивчати критерії рівня якості освіти в умовах російсько-української війни, а також досліджуємо мотиви, які впливають на вибір закладів вищої освіти випускниками шкіл, їхні професійні орієнтири, плани на майбутнє та фактори, що сприяють адаптації молоді до студентського життя. Варто підкреслити, що результати дослідження мають регіональний характер і можуть використовуватись у всеукраїнському розрізі єдино з пізнавальною та порівняльною метою.

Ступінь вивченості проблеми

Питання організації та збереження освіти в умовах війни ввійшли до найпріоритетніших завдань для Української держави. Найперше, це зумовило внесення змін до нормативної бази. З початком війни Верховна Рада прийняла Закон України[13] «Про внесення змін до деяких законів України у сфері освіти», який передбачає скасування державної підсумкової атестації та зовнішнього незалежного оцінювання для вступу у ЗВО, лише з питань безпеки учасників освітнього процесу. З черговим роком війни зміни оновлюються[14]. Уряд разом із керівниками закладів всіх рівнів освіти в екстреному порядку шукають способи для підтримки повноцінного функціонування закладів освіти та максимального утримання якості освіти.

В умовах воєнного часу, освітнє питання стало об'єктом вивчення ряду українських дослідників. Аналіз викликів, проблем та перспектив освіти воєнного часу здійснювала Г. Жила[15], можливість сфокусувати увагу, забезпечувати фізичну і психологічну безпеку та мотивацію навчання досліджували У. Когут, О. Сікора, Т. Вдовичин[16], організацією освіти в умовах війни займались О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко[17]; вивченням цифрової трансформації освітньої діяльності – С. Ілляшенко[18] та інші. За результатами емпіричних досліджень у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка

[13]Про внесення змін до деяких законів України у сфері освіти:Закон України, від 24.03.2022 р. URL: http://surl.li/vowalo (дата звернення: 16.12. 2024)

[14] Вступ-2024. Основне про національний мультипредметний тест. *Український центр оцінювання якості освіти*. URL: http://surl.li/bptsuj (дата звернення: 4.12. 2024)

[15]Жила Г. Вища освіта в умовах війни: для студентів та науковців. *Молодь і ринок*. 2023. № 2 (210). С. 141–145.

[16]Когут У., Сікора О., Вдовичин Т. Виклики навчання та викладання в умовах війни. *Молодь і ринок*. 2022. № 6 (204). С. 83–88.

[17]Локшина О., Глушко О., Джурило А., Кравченко С. та ін. Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Ukrainian Educational Journal*. 2022. №2. С. 5–18.

[18]Ілляшенко С. М. Цифрова трансформація освітньої діяльності закладів вищої освіти України в умовах війни. Вища освіта за новими стандартами: виклики у контексті діджиталізації та інтеграції в міжнародний освітній простір : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., 10 травня 2022 р. Харків, 2022. С. 7–10.

О. Зелена та І. Мірчук опублікували низку статей про психоемоційний стан студентської молоді[19], вплив війни на її громадянську позицію та геополітичні настрої[20], питання громадянської ідентичності під час війни[21], динаміку поглядів української молоді на майбутнє в час війни.

Проблемам вищої освіти під час війни присвячений аналітичний звіт групи науковців Київського університету імені Бориса Грінченка – Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець[22].

Варто відзначити й міжнародні дослідницькі ініціативи, учасники яких разом з державними службами моніторять освітнє питання: емпіричне дослідження Державної служби якості освіти України в межах проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe)[23]; спільне дослідження благодійного фонду SavED і аналітичного центру Cedos на основі відкритих даних, а також інтерв'ю з вчителями й батьками школярів у громадах трьох регіонів[24] щодо організації освітнього процесу в умовах війни у 2022/2023 навчальному році; вивчення думок суб'єктів освітнього процесу й представників місцевої влади щодо проблем і викликів у навчанні під час повномасштабної війни в Україні, яке Соціологічна агенція Vox Populi провела на замовлення Благодійного фонду savED в межах проєкту «Надання освітніх послуг в умовах війни в Україні» за підтримки Програми «U-LEAD з Європою»[25]; дитячий фонд

---

[19]Мірчук І., Зелена О. Психоемоційний стан та соціальна активність студентської молоді в умовах війни: соціологічний аналіз. *Український соціологічний журнал*. 2022. № 28. С. 75–83. URL: http://surl.li/rubvrj

[20]Зелена О.Я., Мірчук І.Л. Вплив війни на громадянську позицію та геополітичні настрої студентської молоді в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2022. Випуск 43. С. 264–274. URL: http://surl.li/qemyqu (дата звернення: 10.12. 2024)

[21]Зелена О., Мірчук І. Громадянська ідентичність студентської молоді під час війни (кейс Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка). *Регіональні студії: Видавничий дім «Гельветика»*. 2023. № 34. С. 12–17. http://surl.li/nahtex (дата звернення: 10.12. 2024)

[22] Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт / Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с. http://surl.li/jzwpib (дата звернення: 4.12. 2024)

[23] Освіта під час війни. Презентація результатів дослідження, 19 квітня 2023 р. / Державна служба якості освіти України. URL: http://surl.li/yfohho(дата звернення: 4.12. 2024)

[24]Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. 24 лютого 2023 року. Cedos. URL: http://surl.li/wztstj (дата звернення: 4.12. 2024)

[25] Війна та освіта. 2 роки повномасштабного вторгнення/ Бриф за результатами дослідження. Київ, 2024. URL: http://surl.li/zonwir (дата звернення: 5.12. 2024)

Організації об’єднаних націй із захисту прав та інтересів дітей ЮНІСЕФ формує перевірену статистику щодо кількості загиблих, поранених дітей, стану організації та доступу до навчального процесу[26] та ін.

Виклад основного матеріалу

Найціннішим ресурсом, яким володіє кожна держава, є люди, бо саме громадяни формують суспільний договір, що ототожнюється із однією з теорій виникнення держави. Люди зберігають пам’ять про історичне минуле, творять теперішнє, визначають майбутнє своєї країни. Яку альтернативу не створювало б сучасне інформаційне, технологічно просунуте суспільство, людський ресурс є незамінним. Перебіг війни в Україні чітко це показує, бо найсучасніша зброя сама не воює, а вправні, хоробрі, українські воїни. Нарешті самі пересічні українці, які стали в активний супротив ворогові, їхня волонтерська допомога армії здивували весь цивілізований світ, завоювавши його повагу, підтримку та допомогу. І саме війна найцинічніше та найпідступніше сточує людський ресурс країни.

Вочевидь, в умовах війни нівелюються базові права людини (на життя, на освіту, на свободу). Життя втрачають не лише військові, але й цивільні, серед яких – діти, майбутнє будь-якої держави. За даними офісу генерального прокурора України, станом на 1 червня 2023 р. в країні загинули 485 дітей, 992 особи поранені, 393 – зникли. Встановлені випадки депортації дітей до Російської Федерації становлять 19505 осіб. А кількість вимушених жити не вдома, хоча в Україні – 1 млн, за кордоном

[26]ЮНІСЕФ: за час повномасштабної війни в Україні майже 2 000 дітей загинули або були поранені. *Радіо Свобода.* URL: http://surl.li/guxqhz (дата звернення: 4.12. 2024)

– 2 млн дітей[27]. Вже в травні 2024 р., згідно з даними дитячого фонду ООН ЮНІСЕФ, з початку повномасштабного вторгнення в Україні «щонайменше 1 993 дитини були вбиті або поранені (в середньому це дві дитини щодня)»[28]. І доки війна триває є очевидним, що кількість жертв, на жаль, буде лише збільшуватися.

Характер і масштаб такої війни як в Україні порушується право людини на освіту. Найперше має місце небезпека життю усім суб'єктам освітнього процесу – від учнів, студентів до вчителів, викладачів, управлінців та науковців. Також під загрозою руйнування освітня інфраструктура, зокрема будівлі закладів освіти усіх рівнів[29]. З початком війни Міністерство освіти України створило інтерактивну мапу, яка дає змогу відслідковувати ситуацію щодо пошкоджень і руйнувань закладів освіти. Відповідно до останніх офіційних даних на початок війни зафіксовано 7 мільйонів дітей війни[30]. Станом на зараз, за майже три роки війни пошкоджено 3428 заклади, 365 – зруйновано повністю, 3798 – постраждали від бомбардувань та обстрілів. Хоча агресор лукаво стверджує, що наносить удари єдино по військових об'єктах нашої країни. Міністерство освіти і науки зібрало численні факти та докази, які спростовують це твердження[31]. Є розуміння, що продовження активних бойових буде супроводжуватися зростанням кількості руйнувань.

Воєнна ситуація також поглиблює проблему якості освіти в Україні, яка передовсім пов'язана з відсутністю фізичної можливості повноцінно навчатися. За даними ЮНІСЕФ, майже половина дітей, які навчаються в школах України, пропускають

---

[27]День захисту дітей: скільки маленьких українців постраждали від російської агресії. *Аналітичний портал «Слово і діло»*. URL: http://surl.li/kgvssg(дата звернення: 5.12. 2024)

[28]ЮНІСЕФ: за час повномасштабної війни в Україні майже 2 000 дітей загинули або були поранені . *Радіо Свобода* URL: http://surl.li/xgwnhm (дата звернення: 4.12. 2024)

[29]Жила Г. Вища освіта в умовах війни: виклики, проблеми, перспективи для студентів та науковців. *Молодь і ринок*. 2023. № 2 (210). С. 141.

[30]Інтерактивна мапа зруйнованих і пошкоджених закладів освіти/ Міністерство освіти і науки України. URL: https://saveschools.in.ua/ (дата звернення: 1.12. 2024)

[31]ЮНІСЕФ: за час повномасштабної війни в Україні майже 2 000 дітей загинули або були поранені. *Радіо Свобода.* URL: http://surl.li/glwleb (дата звернення: 4.12. 2024)

очне навчання, а майже мільйон по всій країні взагалі не мають доступу до очного навчання через небезпеку[32]. Йдеться про можливі обстріли, тривалі повітряні тривоги, відсутність електроенергії та покриття Інтернет. Також немає повного технічного забезпечення учнів, студентів, недостатня кількість електронних посібників, підручників та ін. Є учні, які перебувають на окупованій території, учні регіонів, поблизу яких тривають бої, і вони навчаються онлайн й не завжди є така змога. За таких обставин можемо лише припускати рівень якості освіти як процесу і як результату знань[33].

У нашому дослідженні аналізуємо питання якості освіти на прикладі закладу вищої освіти, який розташований у глибокому тилу й вважається відносно безпечним для організації освітнього процесу. Звертаємо увагу, що Дрогобицький університет має свою специфіку, левова частка освітніх програм належить до галузі знань «Освіта / Педагогіка»[34]. а через низьку заробітну плату, професія вчителя у нашій країні не є престижною.

Перше запитання, відповіді на яке ми порівнюємо, показує, чи впливає тилове розміщення ЗВО на його вибір абітурієнтів звучало так: «Чому ви вирішили вступити до Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка?». Студентам було запропоновано обрати всі можливі варіанти відповідей або дописати власний варіант, який допоміг би з'ясувати, чому саме до цього закладу вступали наші респонденти.

Якими були критерії їхнього вибору на користь педагогічного університету й професії вчителя ми намагалися з'ясувати за допомогою запитання «Які мотиви спонукали вас до вступу у ДДПУ імені Івана Франка?» (див. Рис. 1).

---

[32]Там само.

[33]Мигаль М. Освіта в умовах війни: виклики та перспективи для України. Інститут аналітики та адвокації. 23 жовтня 2023 http://surl.li/hruzki (дата звернення: 13.12. 2024)

[34]Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка / Офіційна сторінка: Вступ 2024/ Приймальна комісія. URL: https://vstup.dspu.edu.ua/#my-id (дата звернення: 10.12. 2024)

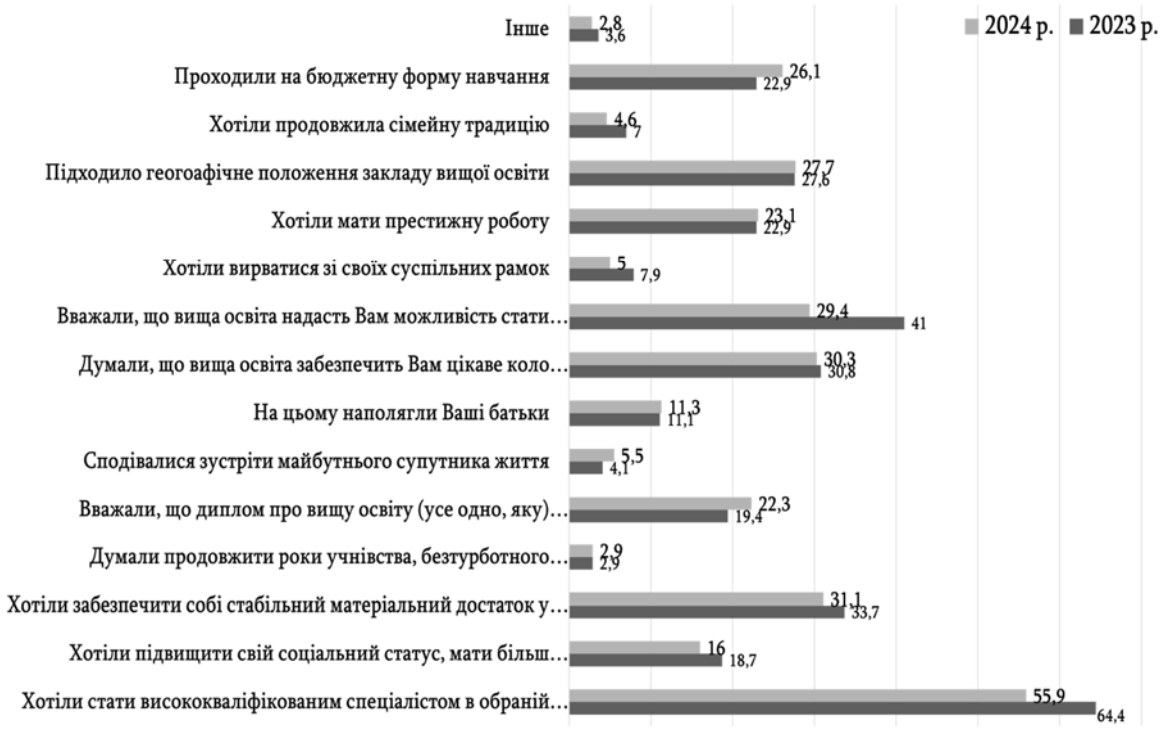


Рис. 1. Порівняння мотивів, якіспонукали молодь до вступу в ДДПУ імені Івана Франка (% до опитаних)
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

Порівняльний аналіз даних нашого дослідження демонструє, що для переважної більшості першокурсників основним мотивом залишається бажання стати висококваліфікованими спеціалістами в обраній галузі, хоча в 2024 р. він зменшив свій відсоток з 64,4% до 55,9%. Другу позицію зберігає відповідь «вища освіта дасть їм можливість стати культурною, високоосвіченою людиною», але порівняно з 2023 р. відчутно зменшився показник. Теж із зменшенням, але у трійці лідерів залишилась відповідь студентів, що ця професія дасть їм стабільний матеріальний достаток у майбутньому. Натомість у 2024 р. більш актуальним став вибір закладу освіти через низьке фінансове становище сім'ї з 22,9% до 26,1%. Припускаємо, що тут спостерігається прямий наслідок війни, бо через брак роботи, мобілізацію, руйнування підприємств

пришвидшується зубожіння більшості українців. Збільшився запит на наявність диплома про вищу освіту (неважливо яку), бо кожний четвертий висловив таку думку.

Спадання відсотка тих, хто зробив цілком усвідомлений вибір майбутньої професії дрогобицькими першокурсниками, засвідчує порівняльний аналіз відповідей на запитання «Чи знайомились ви попередньо з освітньою програмою вашої спеціальності?». У 2024 р. – 68,5% порівняно з 73,3% у 2023 р. Відповідно тих, хто обрав відповідь «ні», 31,5% проти 26,7% (див. Рис. 2).

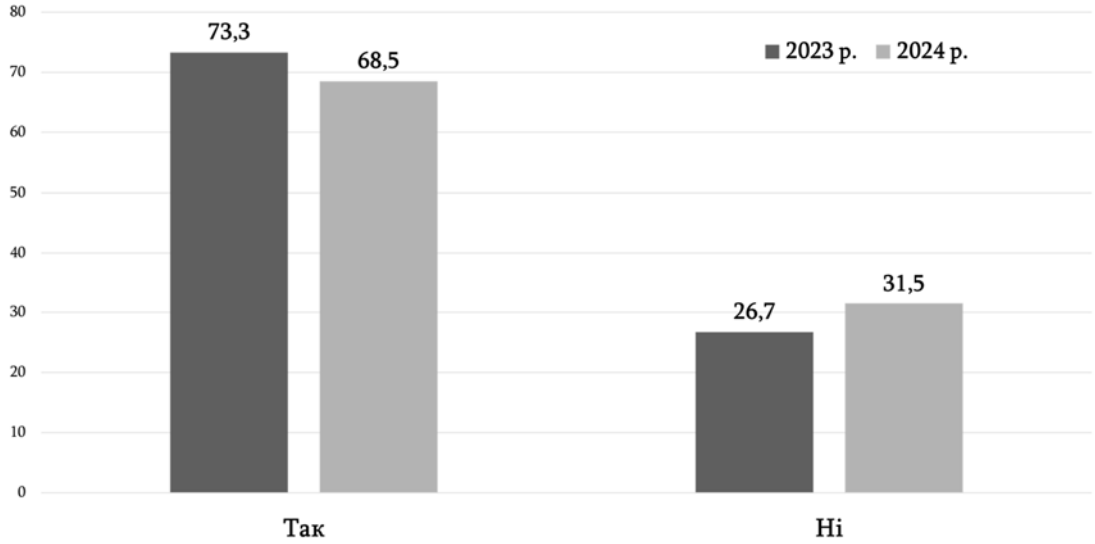


Рис. 2. Порівняння показників про усвідомлений вибір майбутньої професії через попереднє знайомство студентами з освітньою програмою обраної спеціальності (% до опитаних)
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

З початком війни в Україні змінилися правила вступної кампанії. Міністерство освіти та науки в Україні розробило спрощену процедуру для вступників, аби реалізувати право на вищу освіту та заохочувати молодь залишатися в Україні[35]. Урядовці скасували проведення державної підсумкової

[35]Вступ під час війни: що змінилося для абітурієнтів 2022 року. *DW, Освіта Україна*, квітень 2022 р. http://surl.li/fbbtoa (дата звернення 4.12.2024)

атестації, єдиного вступного іспиту з іноземних мов для здобуття ступеня магістра, а також єдине фахове вступне випробування для здобувачів правової освіти. Альтернативою довоєнного обов'язкового для вступу на бакалаврат зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО), яке просто неможливо проводити в умовах війни із дотриманням всіх вимог, став мультипредметний тест (спрощена форма ЗНО)[36].

Ретельна підготовка до вступу в заклад вищої освіти теж може закладати потенційну якість навчання та професійність майбутнього фахівця. У нашому дослідженні ми порівняли відповіді респондентів щодо використання форм підготовки до складання єдиного мультипредметного тесту. Студенти мали можливість обирати декілька варіантів відповідей (див. Рис.3).

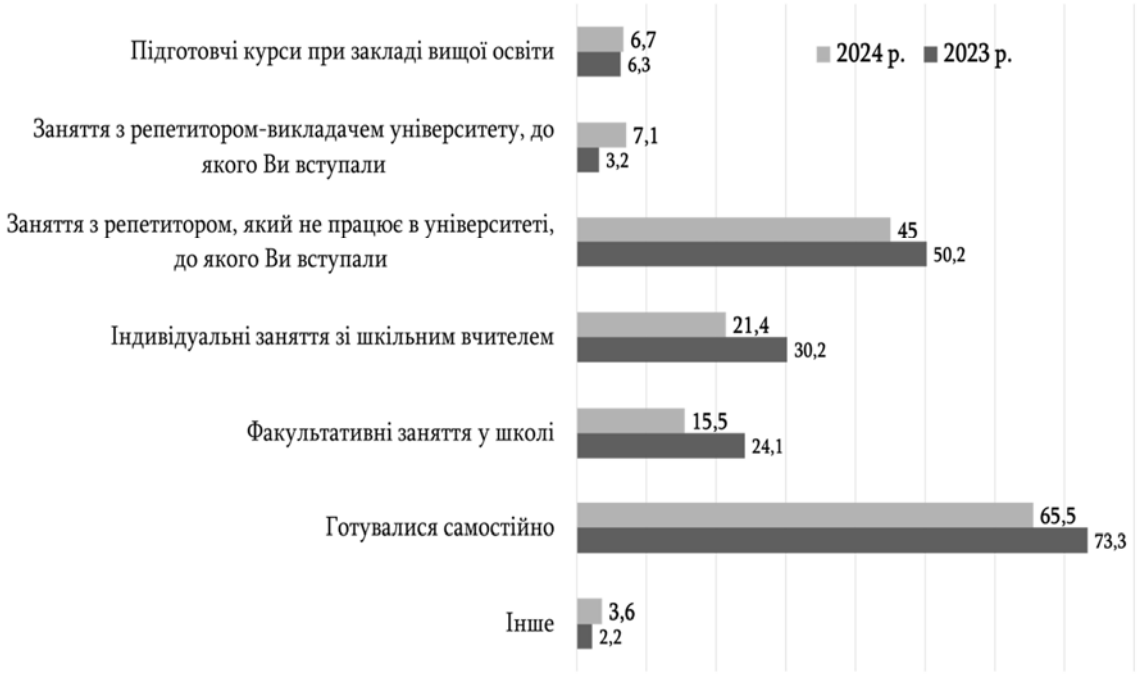


Рис.3. Динаміка використання форм підготовки до складання єдиного мультипредметного тесту (% до опитаних)
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

[36] [36]Про внесення змін до деяких законів України у сфері освіти. *Закон України,* від 24.03.2022 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2157-20#Text(дата звернення: 4.12. 2024)

Порівняльний аналіз даних показав, що всі варіанти відповідей у 2024 р. зменшили свій відсоток. Проте значний відсоток студентів готувалися до тесту самостійно 65,5% у порівнянні з попереднім роком – 73,3%. Послугами приватних репетиторів користувалося 45% проти половини респондентів у 2023 р., кожен четвертий випускник школи відвідував індивідуальні заняття зі шкільним учителем на противагу 30% у 2023 р. Цікавим, на нашу думку, є ще один показник, який єдиний у 2024 р. показав зростання більше як у два рази з 3,2% до 7,1 % – «заняття з репетитором-викладачем, який працює в університеті, до якого ви вступили». На нашу думку, в складних українських реаліях, йде боротьба за абітурієнтів. Окрім того, багато викладачів працюють паралельно в школах регіону, які вдало популяризують університет.

Важливим для якості освітнього процесу є адаптація першокурсників до навчання в університеті. У питальник було включено низку запитань з можливістю виявлення певних проблем, пов'язаних із цим процесом, виявлення агентів їхньої соціалізації в університетську спільноту, а також, чи обрали б першокурсники повторно наш університет та свою спеціальність якби довелося обирати знову.

Аналіз результатів двох хвиль опитування показує, що в сумі відповідей «так» і «швидше так» – 90% першокурсників ствердно зафіксували факт адаптації в університеті. Різниця простежується лише в тому, що у 2024 р. збільшилась кількість тих, які обрали «так» з 55,6% до 59,7%, відповідно зменшився відсоток тих, хто обрав «швидше так». З 0,3% до 2% збільшилась кількість респондентів, які відповіли «ні» та зменшення кількості тих, які обрали позицію «важко відповісти» 6,7 % проти 8,3 % у 2023 р. (див. Рис. 4.)

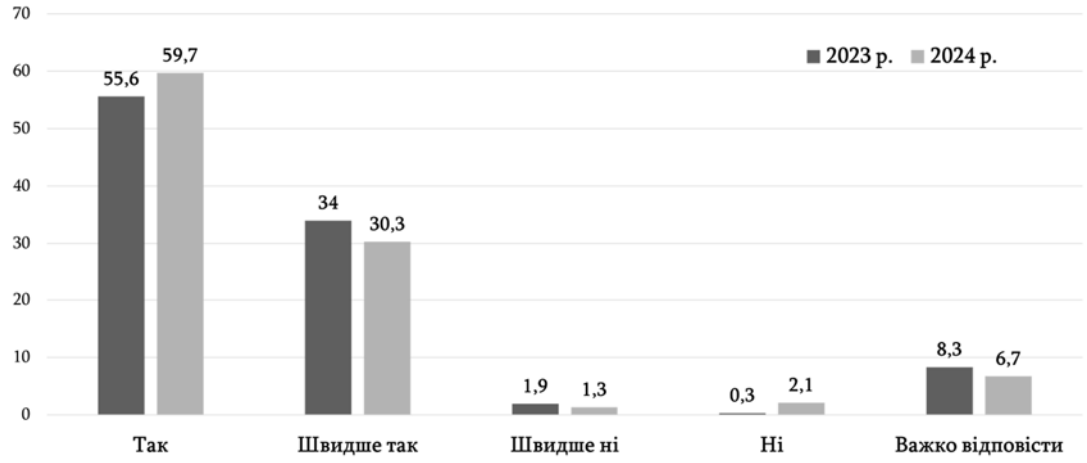


Рис. 4. Порівняння показників адаптації студентів до навчання в Університеті (% до опитаних)
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

Якщо характеризувати і порівнювати відповіді респондентів на запитання: «Хто саме допоміг вам у процесі адаптації у закладі вищої освіти?», то за результатами 2024 р. помітно зріс відсоток позиції з 33 % до 41,6%, що показує друзів та знайомих, які навчаються в університеті, найефективнішими агентами адаптації. Стабільну позицію займає студентське самоврядування, але його роль у цьому процесі не зростає, хоча в університеті проводиться багато заходів, особливо спрямованих на підтримку збройних сил України чи організації студентського дозвілля, залучення першокурсників до них не є достатнім, що могло б пришвидшити їхнє влиття до студентської спільноти. Решта категорій у 2024 р. зменшила свої показники (див. Рис. 5).

Рис. 5. Зіставлення показників адаптації студентів до навчання у ДДПУ імені Івана Франка (% до опитаних)
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

Високі показники адаптації першокурсників до навчання корелюються із відповідями студентів на запитання «Якби зараз довелося повторно обирати спеціальність, яким був би ваш вибір?». Аналіз результатів показує ствердну тенденцію щодо правильності професійного вибору: трохи більше половини респондентів підтвердили свій вибір у межах двох хвиль опитування. В межах похибки 10,9% проти 8,9% обрали б іншу спеціальність у цьому ж університеті (див. Рис. 6).

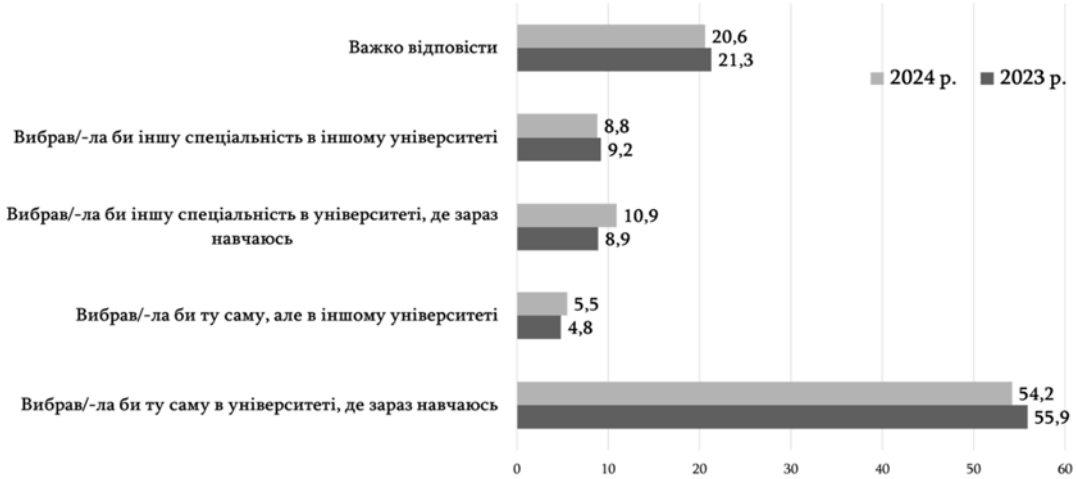


Рис. 6. Порівняння відповідей щодо правильності професійного вибору студентами ДДПУ імені Івана Франка (% до опитаних)
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

Ще один блок запитань, на якому сфокусована дослідницька увага присвячений академічній доброчесності, яка для сучасної освіти відіграє ключову роль у забезпеченні її якості. Ми запропонували питання щодо рівня грамотності академічного письма у студентів та зрозумілості й прозорості критеріїв оцінювання в університеті (див. Рис. 7).

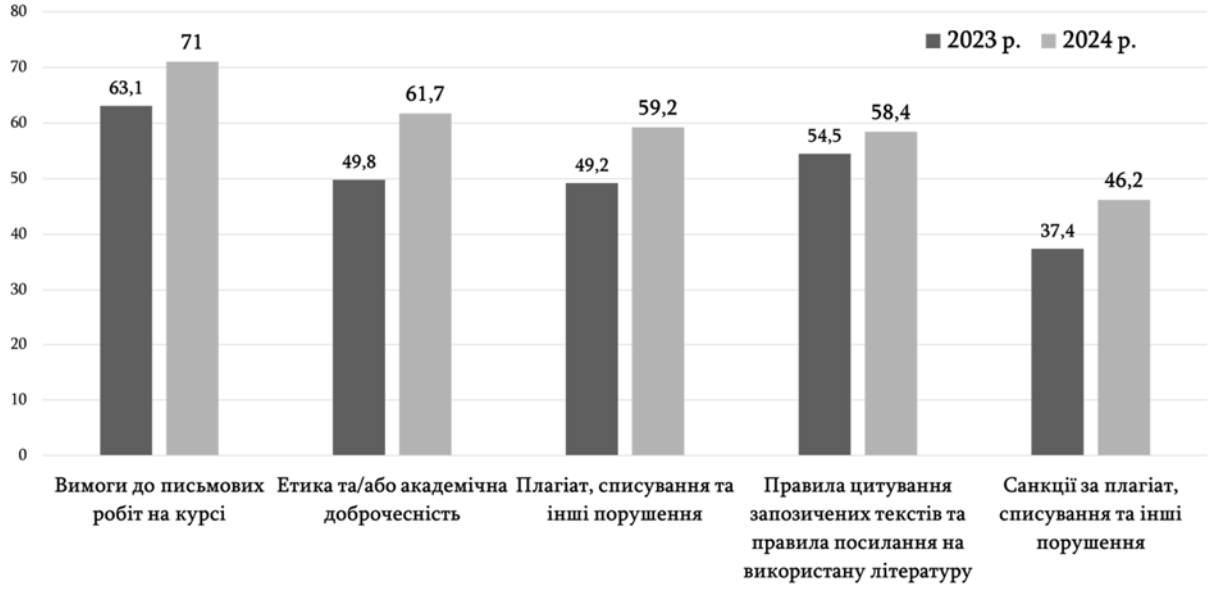


Рис.7. Динаміка індикаторів академічної доброчесності у студентів ДДПУ імені Івана Франка (% до опитаних)
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

Порівняльний аналіз результатів двох хвиль демонструє досить позитивні тенденції зростання у 2024 р. всіх показників, які вимірювались. Зокрема? найбільше зріс відсоток тих студентів, які обговорювали цього семестру з викладачами питання етики s академічної доброчесності – 61,7% у 2024 р. і 49,8% у 2023 р.; обговорення плагіату, списування та інші порушення 59,2% проти 49,2%; вимог щодо написання письмових робіт 71 % проти 63,1%; обговорення застосування можливих санкцій за плагіат та інші порушення теж зросло з 37,4% у 2023 р. до 46,2% у 2024 р.

Щодо критеріїв оцінювання, то відсотки позитивних оцінок у 2024 р. знизились порівняно з результатами 2023 р. Респондентам була запропонована шкала від 1 до 5, де 1 – взагалі незрозумілі, 5 – абсолютно зрозумілі)» (див. Рис. 8).

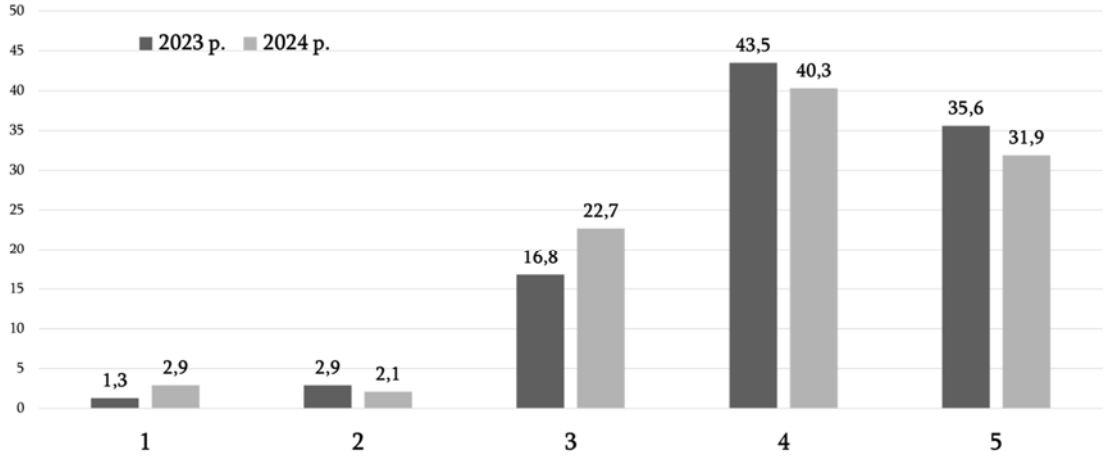


Рис. 8. Динаміка оцінки критеріїв оцінювання студентами ДДПУ імені Івана Франка (% до опитаних)
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

Згідно з результатами зросла кількість тих, хто оцінив процедури оцінювання в університеті на задовільно 22,7% у 2024 р. на противагу 16,8% у 2023 р. Оцінки «4» та «5» знизили свої позиції: 43,5% проти 40,3% та 35,6% проти 31,9%. Ще один маркер якісної освіти та диплому, на нашу думку, є бачення свого майбутнього. Зіставляючи відповіді студентів двох останніх років війни на питання: «На чию допомогу ви розраховуватимете під час працевлаштування?» (див. Рис. 9).

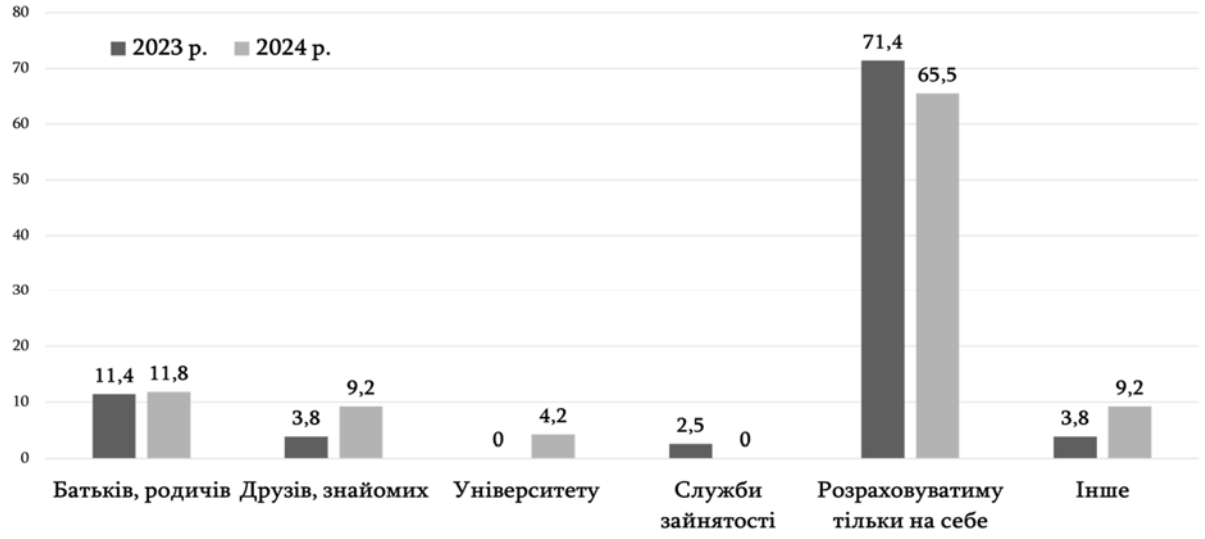


Рис .9. Порівняння відповідей щодо планів на допомогу у працевлаштуванні після закінчення університету (% до опитаних)
Джерело: Укладено авторками на основі даних здійсненого дослідження загального масиву

Складається ситуація, коли переважна більшість респондентів відповіли, що в працевлаштуванні студенти розраховуватимуть тільки на себе. Хоча у 2024 р. їхній відсоток дещо зменшився з 71,4% до 65,5%. З великим відривом від них, вказали, що розраховуватимуть на допомогу батьків і родичів, мізерний відсоток студентів сподіватиметься на державну службу зайнятості. Цікава позиція, яка єдина показала зростання майже у три рази – розрахунок на допомогу друзів, знайомих. Цей факт свідчить, що всупереч поширеній думці про патерналізм в українській освіті, у нашої молоді відсутні такі настрої й вона вірять у власні знання й можливості.

Висновки

Отже, за три роки війни сфера освіти України зазнала значних матеріальних і нематеріальних втрат. Зафіксовано численні зруйновані росіянами дитячі садки, школи, університети, бібліотеки, паралізовані плани продовження освітніх реформ, вимушений виїзд за кордон дітей та студентів, з питань безпеки та ще гірше – фізичні втрати серед дітей та

студентської молоді. У цьому контексті важко говорити про якість освіти та перспективне майбутнє нашої молоді. Розуміємо, що критичність ситуація також залежить від наближення регіону до лінії фронту. У нашому дослідження ми намагалися проаналізувати та порівняти стан організації освітнього процесу в тиловому закладі вищої освіти, де зберігаються відносно безпечні для життя та навчання умови. Об'єктом дослідження ми обрали умовно вчорашніх школярів, а сьогодні вже першокурсників, які склали першу екзаменаційну сесію.

Згідно з емпіричними даними, тривалість російсько-української війни суттєво не вплинула на конкретний вибір абітурієнтами університету в Дрогобичі. Зберігається запит на здобуття вищої освіти та для переважної більшості першокурсників основним мотивом залишається бажання стати висококваліфікованими спеціалістами в обраній ними галузі.

Спостерігаємо, що війна вплинула на процедуру підготовки абітурієнтів до вступної кампанії, значна частина готуються до вступу в ЗВО самостійно. Проте бачимо, що на професійний вибір майже втричі збільшили вплив заняття з репетитором-викладачем, який працює в університеті, до якого вступив студент. Припускаємо, що це пов'язано з тим, що значна частина викладачів з початком війни паралельно працюють також у школах і це посилює популяризацію Дрогобицького університету.

Прослідковується позитивна динаміка щодо якості освіти та формування культури академічної доброчесності в університеті, хоча певні показники дещо знизилися. Певного доопрацювання для зрозумілості та прозорості вимагають критерії оцінювання в університеті, за якими фіксується набір знань, умінь, навичок та компетентностей майбутній фахівець. Вбачаємо позитивну динаміку в переконаннях молоді, що вони

самі є господарями своєї долі й максимум у працевлаштуванні можуть розраховувати на допомогу друзів, а потім родичів та батьків (що дуже практикувалося у радянські часи). Такі маленькі якісні зміни, попри численні виклики воєнного часу, створюють передумови для української освіти нові можливості не лише для адаптації, а розвиток стійкої, успішної та якісної системи майбутньої освіти в Україні.

Авторки цього розділу монографії вважають, що держава не може стояти осторонь, а має звернути особливу увагу не лише на учнівську та студентську молодь, але й на педагогічних працівників, забезпечивши їм належну підтримку й допомогу. Якісно, професійно й самовіддано може навчати й вчитися лише вмотивований вчитель / викладач і студент.

Література

Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт / Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с. http://surl.li/jzwpib (дата звернення: 4.12. 2024)

Війна та освіта. 2 роки повномасштабного вторгнення. Бриф за результатами дослідження. Київ, 2024. URL: http://surl.li/zonwir (дата звернення: 7.12. 2024)

Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. 24 лютого 2023 року. Cedos. URL: http://surl.li/wztstj (дата звернення: 4.12. 2024)

Вступ-2024. Основне про національний мультипредметний тест. Український центр оцінювання якості освіти. URL: http://surl.li/bptsuj (дата звернення: 4.12. 2024)

День захисту дітей: скільки маленьких українців постраждали від російської агресії. *Аналітичний портал «Слово і діло».* URL: http://surl.li/kgvssg (дата звернення: 4.12. 2024)

Жила Г. Вища освіта в умовах війни: для студентів та науковців. Молодь і ринок. 2023. №2 (210). С. 141–145.

Зелена О., Мірчук І. Громадянська ідентичність студентської молоді під час війни (кейс Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка). *Регіональні студії: Видавничий дім «Гельветика».* 2023. № 34. С. 12–17. http://surl.li/nahtex (дата звернення: 4.12. 2024)

Зелена О.Я., Мірчук І.Л. Вплив війни на громадянську позицію та геополітичні настрої студентської молоді в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*, 2022. Випуск 43. С. 264–274. URL: http://surl.li/qemyqu (дата звернення: 4.12. 2024)

Ілляшенко С. М. Цифрова трансформація освітньої діяльності закладів вищої освіти України в умовах війни. Вища освіта за новими стандартами: виклики у контексті діджиталізації та інтеграції в міжнародний освітній простір: матеріали *Міжнар. наук.-метод. конф.*, 10 травня 2022 р. Харків, 2022. С. 7–10.

Когут У., Сікора О., Вдовичин Т. Виклики навчання та викладання в умовах війни. Молодь і ринок. 2022. № 6 (204). С. 83–88.

Локшина О., Глушко О., Джурило А., Кравченко С. та ін. Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Ukrainian Educational Journal*. 2022. №2. С. 5–18.

Мірчук І., Зелена О. Психоемоційний стан та соціальна активність студентської молоді в умовах війни: соціологічний аналіз. *Український соціологічний журнал*. 2022. №28. С. 75–83. URL: http://surl.li/rubvrj(дата звернення: 4.12. 2024)

Освіта під час війни. Презентація результатів дослідження, 19 квітня 2023 р. Державна служба якості освіти України. URL: http://surl.li/yfohho (дата звернення: 4.12. 2024)

Про внесення змін до деяких законів України у сфері освіти. *Закон України*, 24.03.2022 р. URL: http://surl.li/vowalo (дата звернення: 16.12. 2024)

ЮНІСЕФ: за час повномасштабної війни в Україні майже 2 000 дітей загинули або були поранені. Радіо Свобода. URL: http://surl.li/guxqhz (дата звернення: 4.12. 2024)

Oksana Zelena, Nataliia Zelena

QUALITY OF EDUCATION DURING WAR AS ASSESSED BY STUDENTS

Abstract. Studying the impact of the Russian-Ukrainian war on education is a crucial task, as it affects the cultural future of not only the country as a whole, but also the next generations of Ukrainians.

The war, which has been going on for three years now, has caused serious destabilization in various spheres of public life. One of the most vulnerable sectors is education, which has not yet recovered from the impact of the global pandemic. Educational institutions, forced to quickly adapt to new challenges and threats, are faced with the need to ensure the stability, accessibility, and most importantly, the safety of education even under the most difficult conditions.

The article examines the issue of the quality of education in wartime based on the results of two waves of sociological research «Sociological Portrait of a Ukrainian First Year Students During War» conducted at the Drohobych State Ivan Franko Pedagogical University in the periods February 25 – March 12, 2023 and February 20 – March 5, 2024. The comparative analysis of the impact of the war on the educational process, in particular on the choice of higher education institution and motivation in the professional choice of applicants, the factors and agents of adaptation of freshmen to student life are studied. The issue of forming a culture of academic integrity among students is also considered.

***Keywords*:** education, war, quality of education, freshmen, professional choice, academic integrity.

JAKOŚĆ EDUKACJI W CZASIE WOJNY WEDŁUG STUDENTÓW

Streszczenie. Badanie wpływu rosyjsko-ukraińskiej wojny na edukację jest kluczowym zadaniem, ponieważ ma ona wpływ na kulturową przyszłość nie tylko całego kraju, ale także kolejnych pokoleń Ukraińców.

Wojna, która trwa już od trzech lat, spowodowała poważną destabilizację w różnych sferach życia publicznego. Jednym z najbardziej narażonych sektorów jest edukacja, która jeszcze nie otrząsnęła się ze skutków globalnej pandemii. Instytucje edukacyjne, zmuszone do szybkiego dostosowania się do nowych wyzwań i zagrożeń, stoją przed koniecznością zapewnienia

stabilności, dostępności, a co najważniejsze, bezpieczeństwa edukacji nawet w najtrudniejszych warunkach.

Artykuł analizuje kwestię jakości edukacji w czasie wojny na podstawie wyników dwóch fal badań socjologicznych «Socjologiczny portret studenta pierwszego roku w czasie wojny» przeprowadzonych na Drohobyckim Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. Iwana Franki w okresach 25 lutego – 12 marca 2023 r. i 20 lutego – 5 marca 2024 r. Przeprowadzono analizę porównawczą wpływu wojny na proces edukacyjny, w szczególności na wybór uczelni wyższej i motywację w wyborze zawodowym aplikantów, zbadano faktory i czynniki adaptacji studentów pierwszego roku do życia studenckiego. Pod uwagę brana jest również kwestia kształtowania kultury etyki akademickiej wśród studentów.

***Słowa kluczowe**:* edukacja, wojna, jakość edukacji, studenci pierwszego roku, wybór zawodu, akademicka etyka.

Світлана Гірняк
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-7264-0312
e-mail: s.girnjak10@gmail.com
Галина Сарабаха
Ліцей імені Івана Пулюя Львівської міської ради
e-mail: sarabachahalya@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація

Сучасний етап розвитку початкової школи характеризується ускладненням змісту освіти, збільшенням обсягу необхідної для засвоєння інформації та зменшенням часу, який виділяється для її опрацювання та опанування. Використання нових освітніх технологій під час освітньої діяльності дають змогу запропонувати школярам ті знання, які вказують на зв'язок дисциплін з конкретними життєвими ситуаціями, тобто на практиці. Нові форми, методи, технології допомагають педагогу навчити учнів із перших днів перебування у закладі освіти сприймати світ цілісно, в якому всі елементи взаємодіють і взаємозв'язані.

Ефективним напрямом вивчення української мови в початкових класах є впровадження інтерактивних технологій, зокрема *кейс-технології* (в окремих педагогічних джерелах *методу кейса*), використання якої спрямоване на розвиток творчих здібностей учнів, їхнє різнобічне зростання. Використання кейс-технології як нової освітньої технології покликане зробити процес навчання насиченим, цікавим, особистісно орієнтованим, і таким, що готує учня до роботи в колективі (*парі, групі /гомо-* чи *гетерогенній/, класі*). Кейс-технології – це одна з форм інтерактивного навчання молодших школярів, що може ефективно застосовуватися задля

організації освітнього процесу відповідно до Концепції НУШ. В основі кейс-технології лежить проблемна ситуація, врегулювання якої дає змогу сформувати творчу, а в подальшому – креативну особистість, адже кожна дитина має здатності, розвиток яких уможливлює розвиток її творчого потенціалу завдяки впливу зовнішніх чинників.

Мета використання кейс-технології – розвинути комунікативні та творчі здібності молодших школярів, навчити їх взаємодіяти, поважати погляди інших людей, а також у процесі міжособистісної взаємодії отримувати нові знання та з їх допомогою сформувати базові компетентності. Технологія роботи з кейсом в освітньому процесі не складна, проте передбачає попередню підготовку педагога та складається з таких етапів: самостійна індивідуальна робота учня / учнів з кейсом; роботу в малих групах, парах з теми, що вивчається (школярі повинні узгодити бачення та етапів розв'язання ключової проблеми); презентація отриманих результатів кожною з груп під час дискусії, в якій беруть участь всі учні класу (кожна група презентує свій результат). Універсальність цієї технології навчання полягає у тому, що вона може легко комбінуватися з іншими методами навчання. Кейс-технологію доречно використовувати разом з іншими (традиційними та нетрадиційними) формами організації освітньої діяльності під час уроку. Водночас кейс-технологія може лежати в основі організації освітньої діяльності під час уроку та забезпечувати ефективне засвоєння знань з різних навчальних дисциплін, зокрема й з української мови.

Ключові слова: урок, українська мова, освітній процес, молодші школярі, учитель, початкова школа, кейс метод, кейс-технології, інтерактивне навчання.

Вступ

Сучасний етап розвитку початкової школи

характеризується ускладненням змісту освіти, збільшенням обсягу необхідної для засвоєння інформації та зменшенням часу, який виділяється для її опрацювання та опанування, а також формування в учнів цілісної картини світу. З огляду на це учителі-практики та науковці шукають шляхів удосконалення системи освіти, які б сприяли ефективному засвоєнню знань, а головне – формуванню умінь застосовувати їх під час практичної діяльності.

Використання нових освітніх технологій під час навчальної діяльності дає змогу запропонувати школярам ті знання, які вказують на зв'язок дисциплін з конкретними життєвими ситуаціями, тобто на практиці. Нові форми, методи, технології допомагають педагогу навчити учнів із перших днів перебування в закладі освіти сприймати світ цілісно, в якому всі елементи взаємодіють і взаємозв'язані. Впровадження інтеграції, інтерактивних технологій, індивідуального та диференційованого підходів тощо допомагають педагогу організувати освітній процес так, щоб навчання викликало в учнів інтерес, бажання вчитися, а головне – здобувати нові знання самостійно.

Ефективних напрямом вивчення української мови в початкових класах є впровадження інтерактивних технологій, зокрема *кейс-технології* (в окремих педагогічних джерелах *методу кейса*), використання якої спрямоване на розвиток творчих здібностей учнів, їхнє різнобічне зростання.

Опрацювання наукової та навчально-методичної літератури, Інтернет джерел тощо, аналіз типової освітньої програми для учнів початкової школи та підручників стали основою для дослідження і розкриття задекларованої теми. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що основним недоліком під час вивчення української мови в початкових класах є те, що учні не вміють застосовувати мовні знання у процесі мовленнєвої діяльності, а тому головне завдання під час

вивчення інтегрованого курсу «Українська мова» – навчити молодших школярів висловлюватися в усній і писемній формах в усіх стилях мовлення, не завжди успішно реалізується у практиці роботи вчителів початкових класів. Використання кейс-технології як нової освітньої технології покликане зробити процес навчання насиченим, цікавим, особистісно орієнтованим, і таким, що готує учня до роботи в колективі (*парі, групі / гомо-* чи *гетерогенній/, класі*).

Мета нашого дослідження – схарактеризувати традиційні та нетрадиційні форми організації освітнього процесу в початкових класах, розкрити особливості впровадження та використання кейс-технології та її ефективність як форми інтерактивного навчання молодших школярів в умовах НУШ.

Ступінь вивченості проблеми

Учителі початкових класів використовують традиційні та нетрадиційні форми організації освітнього процесу в початковій школі. Це пов'язано передусім з тим, що наша школа, ось уже третє десятиліття, переживає непростий і водночас такий необхідний процес реформування. Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», Концепції НУШ, Державного стандарту початкової загальної освіти й інших нормативно-правових документів у сучасній школі проходить заплановане на початку XXI ст. оновлення змісту й упровадження нової організації освітнього процесу. Цьому сприяє впровадження інформаційно-комунікативних технологій (далі – ІКТ), використання електронних освітніх ресурсів (далі – ЕОР), а також нових педагогічних технологій (далі – НПТ). Перед учителями гостро постає проблема здійснити різносторонній розвиток особистості молодшого школяра. Зреалізувати виконання цього завдання можна тільки за умови, якщо кожен учень стане активним учасником освітнього процесу, вболіватиме за особистий освітній поступ.

Проблемі активної взаємодії учителя з учнем приділяли увагу Я. Коменський, К. Ушинський, Д. Локк, Г. Ващенко й інші. Багато цікавого і корисного у розв'язанні цієї проблеми можемо відшукати у працях педагогів-практиків В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, М. Вашуленка, О. Савченко.

Увесь освітній процес у початкових класах здійснюється у різних формах, а саме слово «форма (від лат. *forma* – зовнішність, устрій)»[37]. У педагогіці організаційні форми навчання – це взаємодія учителя та учнів, яка відповідно регулюється внутріньошкільним розпорядком школи й умовами роботи.

Ефективність освітнього процесу забезпечує єдність змісту, методів та форм його організації. У педагогічній літературі існують різні підходи щодо класифікації організаційних форм навчання у школі. Ч. Куписевич, В. Онищук, О. Савченко стверджують: «Організаційні форми навчання можна класифікувати за такими ознаками:

– *кількістю учнів* (індивідуальне, групове, фронтальне навчання);

– *місцем навчання*:

- *шкільне* (клас, майстерня, кабінет),
- *позашкільне* (домашні завдання, екскурсії, робота на виробництві, у бібліотеці);

– *тривалістю* (час регламентується педагогами, батьками, самими учнями)»[38].

О. Савченко зауважує: «Організаційні форми навчання передбачають певну взаємодію вчителя і учнів, яка регулюється заздалегідь визначеним режимом та умовами роботи»[39]. До

---

[37] Універсальний словник української мови. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. С. 797.
[38] Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. 416 с.
[39] Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. С. 257.

організаційних форм навчання належать: *урок, екскурсія, факультатив, консультація, семінар, спортивна секція, гурткові заняття, домашня робота.*

Якщо розглянути в історичній ретроспективі основні форми організації навчання за кількістю учнів, то індивідуальне навчання є найдавнішим. Індивідуальна форма навчання в широкому розумінні існувала і виправдовувала себе доти, доки в школах навчалися небагато учнів. З розвитком суспільно-економічних відносин виникала гостра потреба залучати до освіти широке коло учнів, що привело до виникнення групових і фронтальних форм навчання. Водночас проблема індивідуального навчання існує і сьогодні. Навчання дітей вдома, проведення індивідуальних консультацій, платне репетиторство дає можливість більш повно розвинути здібності учнів, стимулювати їх розвиток, своєчасно контролювати результати навчальної роботи, сприяти засвоєнню програмового матеріалу слаборозвиненими дітьми.

З розвитком освіти в межах індивідуальної системи навчання поступово вчителі визначали різні види робіт, які виконувалися групами учнів. Групові форми навчання були провісниками класно-урочної системи навчання. Ця система вимагала укомплектування класів із учнів, які мають однакову підготовку, вік та навчатимуться за однаковою програмою. В Україні ця система навчання зародилась у братських школах. Теоретичне обґрунтування класно-урочної системи навчання здійснив чеський педагог Я. Коменський.

Під впливом К. Ушинського ця система навчання набула широкого розвитку в Україні в XIX ст. Однак виникло важливе питання, як навчити дітей з різними здібностями, інтелектуальними, фізичними й іншими можливостями в одному класі. Саме тоді вчені філософи, психологи і педагоги впритул зайнялися питанням розв’язати цю проблему. Німецький учений-педагог Й.А. Зіккингер висунув ідею про

створення різних класів однолітків підійшовши впритул до такого явища як диференційоване навчання. Учений запропонував поділ на класи за такими ознаками:

«1. Основні – для дітей із середніми здібностями.

2. Для малоздібних.

3. Для розумово відсталих.

4. Класи іноземних мов для найбільш здібних дітей»[40].

У цих класах терміни навчання різнилися. В основних класах навчання 8 років, у класах малоздібних і розумово відсталих – чотири роки, у перехідних – шість років.

У 30-х рр. ХХ ст. в Україні набула популярності класно-урочна освітня система, яка отримала монополію в школах різних типів[41]. Проте урок як основна форма організації освітнього процесу зазнає постійних змін з огляду на все нові виклики щодо якості освіти, які декларують як освітні закони, так і запити суспільства. У педагогіці вживаються різні потрактування цього терміна, зокрема О. Савченко вважає, що це обумовлено тим, що «урок є не лише організаційною формою, а й відрізком, клітинкою обмеженого в часі навчального процесу, характер якого залежить від завдань, що мають на ньому розв'язуватись»[42].

«Урок – це основна дидактична форма навчання, що пройшла випробування протягом кількох століть, при якій поєднуються індивідуальні та фронтальні шляхи навчально-пізнавальної роботи з учнями однакового віку обох статей з однаковим (приблизно) інтелектуальним розвитком протягом 30–45 хв» – таке пояснення цього терміна подано в посібнику за редакцією О. Падалки та ін.[43].

---

[40] Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К. : Вересень, 1996. С. 88.
[41] Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. С. 262.
[42] Там само. С. 262.
[43] Педагогічні технології / за ред. О.С. Падалки та ін. К., 1995. С. 32.

Д. Луцик доводить, що таке змістове наповнення терміна *урок* не відображає повною мірою його сутності та стверджує: «Урок – це основна форма навчання, яка характеризується постійним складом учнів, регламентацією змісту навчального матеріалу і часу, проводиться за сталим розкладом»[44].

Отже, урок як основна форма організації освітньої діяльності в закладах освіти різних типів і форм власності – особливо складна, оскільки передбачає системність у навчальній діяльності, регулярність (відповідно до навчального плану, програми і розкладу), коректне та доцільне використання як усталених методів, прийомів і форм організації процесу навчання, так і нових (нетрадиційних) підходів і методик. Під час уроку педагог має змогу так організувати освітній процес, щоб учні в доступному для них темпі засвоїли знання з того чи того предмету, змогли їх ефективно застосувати в процесі своєї практичної діяльності.

Дидакти називають такі **переваги уроку**:

1. «Учитель має можливість розвивати інтелектуальні здібності учнів одночасно.

2. Є можливість для вчителя одержати зворотну інформацію від учнів про стан засвоєння навчального матеріалу і зробити відповідну корекцію у навчанні.

3. Урок має можливість для колективного використання засобів навчання (підручники, посібники)» та окреслюють їхні **недоліки**:

1. «Навчальні програми розраховані на високий рівень засвоєння учнями знань.

2. Суттєво знижується ефективність індивідуального логічного мислення.

3. Колективне навчання на уроці нівелює (знижує), збіднює

[44] Луцик Д. Дидактика початкової школи. Дрогобич, 2003. С. 108.

талант окремого учня»[45].

У процесі організації освітньої діяльності на уроці активно застосовуються такі форми роботи: *індивідуальна, парна, групова* (у малій чи великій групі від трьох до семи осіб), *колективна* (усім класом) тощо.

В. Бондар зауважує: «Урок не є ідеальною формою організації навчання. Йому притаманні суб'єктивні та об'єктивні вади <…> Підвищенню ефективності уроків сприяють оновлення змісту освіти, масові (за державною програмою) і за авторською програмою підручники, робочі зошити <…>, залучення учнів до різних видів діяльності тощо»[46].

У педагогіці вже склалася певна «традиція», адже вчені-дидакти (орієнтовно кожні 15–20 років) переглядають загальновідомі класифікації уроків, пропонують нові підходи та терміни. Названі зміни в дидактиці, зокрема, питаннях класифікації уроків, їх типізації пов'язані з поглядами і положеннями задекларованими такими ученими XX ст., як-от: Є. Перовський (30–40-ві рр.), І. Козанцев (60-ті рр.), В. Онищук (80-ті рр.), О. Савченко (90-ті рр.) тощо. Одні учені класифікують уроки відповідно до змісту навчальних дисциплін (*вступні, основні, підсумкові, комбіновані, предметні, роботи з дитячою книжкою, інтегровані*), а другі – спосіб їх проведення: *урок-бесіда, -екскурсія, -кіно, -дискусія, -лекція, -концерт* тощо.

Окремі підходи до класифікацій уроків пов'язані з удосконаленням і впровадженням нового змісту освіти, інші – з модернізацією методів навчання, приведенням їх у відповідність до нового змісту. В. Бондар підкреслює: «Дидактика, прагнучи до чистої класифікації, виділення конкретно означеної основи типізації уроків, певною мірою все

---

[45] Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. 416 с; Чекіна О. Нестандартні форми проведення уроку. *Початкова освіта*. № 5 (245). 2004. С. 2–13; Чекіна О.Ю. Інтегровані уроки в початковій школі. 2-ге вид. Харків : Основа, 2008. 192 с.

[46] Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К. : Вересень, 1996. С. 100.

ж збіднювала практику… Найбільше страждали від цього вчителі літератури, <…> початкових класів»[47]. Щоб вийти з такої ситуації, тобто не стандартизувати уроки з усіх чи левової частки предметів, з'явилися так звані нетрадиційні / нестандартні уроки.

О. Антипова, В. Паламарчук, Д. Румянцева вважають, що змістове наповнення нестандартного уроку базується на такому поєднанні змісту і форми, які спонукають молодших школярів до засвоєння нових знань, оптимально сприяють їхньому розвитку і вихованню[48].

Л. Лухтай констатує: «Нестандартним є такий урок, який не вкладається (повністю або частково) в межі виробленого дидактикою, на якому вчитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних видів роботи»[49]. Е. Печорська вбачає основну особливість нестандартних уроків у поданні освітнього матеріалу у формах, що пов'язані з низкою асоціацій, емоцій, які сприяють створенню позитивної мотивації освітньої діяльності[50]. О. Митник і В. Шпак стверджують: «Нестандартний урок народжується завдяки нестандартній педагогічній теорії, вдумливому самоаналізу діяльності вчителя, передбаченню перебігу тих процесів, які відбуваються на уроці, а найголовніше – завдяки відсутності штампів у педагогічній технології»[51].

У педагогічній літературі, на сторінках періодичних видань маємо змогу спостерігати активну дискусію щодо окреслення змісту нестандартних уроків, важливості застосування нових нетрадиційних форм організації освітньої діяльності під час уроків, які позитивно впливають на розвиток і виховання

---

[47] Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К. : Вересень, 1996. С. 106.
[48] Антипова О.Й., Рум'янцева Д.І. Паламарчук В.Ф. У пошуках нестандартного уроку. *Рідна школа*. 1991. № 1. С. 65–69.
[49] Лухтай Л.К. Нестандратний урок. *Початкова школа*. 1992. № 3. С. 32.
[50] Печерська Е.П. Уроки різні та незвичайні. *Рідна школа*. 1995. № 4. С. 62–65.
[51] Митник О., Шпак В. Народження нестандартного уроку. *Початкова школа*. 1997. № 12. С. 11–23.

школярів. Отже. «нестандартний урок як своєрідне педагогічне явище бурхливо розвивається, постійно набуваючи нових рис. Він – дитя реформування суспільства і школи, і доля його пов'язана з долею цього процесу»[52].

О. Антипова, Д. Рум'янцева і В. Паламарчук окреслюють етапи становлення уроку як головної форми організації освітнього процесу в школі зауважують, що «нестандартні заняття виникали тоді, коли у суспільстві відбувалися кардинальні зміни, реформи. Так, у 20-х рр. минулого століття народилися *урок-суд, урок-диспут, урок-екскурсія, урок у полі, урок-ярмарок* та ін., 60-ті рр. дали життя *коментованим* і *цілісним (узагальнювальним) урокам.* Згодом кількість таких форм організації навчальної діяльності зросла. До речі, нині можна нарахувати біля 50 нестандартних форм проведення уроків, які використовують учителі у своїй роботі»[53].

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти виникла необхідність схарактеризувати використання нетрадиційних уроків, окреслити їхню роль і значущість у системі навчання, адже в XXI ст. все активніше в практичну діяльність учителя входить використання та проведення нестандартних уроків, які вимагають опановування нових методик і форм роботи. Систематизація та класифікація нестандартних уроків, попри тривалу історію їх використання в освітньому процесі все ще не є сталою. Аналіз робіт науковців (Т. Байбара, Н. Вакарчук, Л. Варзацька, Т. Гусак, О. Кузьменко, Е. Печерська, О. Савченко, Н. Стяглик, Г. Тарасенко, В. Шпак), методистів (В. Авер'янова, Д. Вельбрехт, В. Заворотнюк, Г. Лисенко, Л. Лухтай, Н. Токар, В. Чекіна), знайомство з практичним досвідом роботи вчителів (В. Бутрім, І.Волкова, І. Гуревич, Н. Гордуз, В. Демчук, Л. Доренська, Л. Козоріз, Г. Крупська,

---

[52] Антипова О.Й., Рум'янцева Д.І. Паламарчук В.Ф. У пошуках нестандартного уроку. *Рідна школа*. 1991. № 1. С. 65.
[53] Там само. С. 69.

О. Митник, І. Мушак, І. Опанасець, Т. Пасічник, П. Пашаніна, Л. Пензар, О. Полєвікова, І. Пукач, Л. Тумакова, Т. Шафрай тощо), особистий досвід апробації нетрадиційних підходів і проведення нестандартних уроків дають підставу стверджувати, що такі уроки активно застосовуються у початковій школі та їх можна об'єднати так:

– парні (бінарні) уроки;

– уроки з використанням ІКТ та ЕОР;

– інтегровані (міжпредметні) уроки;

– інтерактивні уроки;

– урок-*дискусія, -діалог, -диспут, -круглий стіл, -засідання, -конгрес, -суд, -семінар,*

– *-практикум, -прес-конференція* й інші, а також урок запитань і відповідей;

– урок-*дослідження, -знайомство, -панорама ідей, -пошук, самопізнання*;

– урок-*звіт, -аукціон, -залік, -захист, -інтерв'ю, -екзамен, -ерудит, -композиція,*

– *-концерт, -огляд знань, -презентація, -ярмарок*;

– урок-*змагання, -брейнг-ринг, вікторина, -мозкова атака, -турнір*;

– урок-*мандрівка, -екскурсія, -марафон, -подорож*;

– уроки – сюжетні замальовки (*вечорниці, драматизація, урок-казка, -картинна галерея, -ранок, -спектакль, -фестиваль, -усний журнал*) й інші[54].

Запропонована О. Чекіною класифікація корелюється з усталеними підходами до уроку та сучасними підходами, прийнятими в дидактиці. Оскільки першочергове завдання педагога – не тільки чітко розуміти мету будь-якого уроку (побудованого з урахуванням як традиційних, так і

[54] Чекіна О. Нестандартні форми проведення уроку. *Початкова освіта*. № 5 (245). 2004. С. 3.

нетрадиційних методик), а й усвідомлювати важливість його проведеного як одного з елементів під час опрацювання певної теми, розділу, навчальної дисципліни, всього освітнього процесу. Саме тому в практичній діяльності учителі використовують нетрадиційні уроки, які мають низку переваг, адже уможливлюють:

– урізноманітнювати освітній процес;

– дистанціюватися від чітких меж стандартних методик і форм проведення уроку (*актуалізація опорних знань, опитування, пояснення нового матеріалу теми, закріплення вивченого, домашнє завдання)*;

– активізувати молодших школярів, зацікавити їх виучуваною темою (новим матеріалом і формою його викладу), а отже підвищують продуктивність уроку;

– стимулювати творчий потенціал педагога та школярів;

– забезпечити комфортні умови для співпраці в класі, що так важливо для загальної атмосфери, яка створює особливий мікроклімат між учнями зокрема та в класізагалом.

Сучасний урок відображає цілісний процес навчання. На ньому розглядаються всі компоненти освітнього процесу: зміст, мета, принципи, прийоми, методи, засоби, взаємозв'язок учителя і учнів під час навчання.

Структура уроку в початкових класах залежить від його мети і змісту, водночас «питання структури уроків, – пише О. Савченко, – щоразу потребує ретельного обдумування, оцінки різних варіантів, що зумовлено особливостями змісту предмета, й віку учнів, кількістю годин на тему, метою конкретного уроку, навіть його місцем у тижневому розкладі»[55].

Базове завдання початкової школи – навчити молодших школярі здобувати знання (вчитися). Тому чимало уроків

[55] Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах. Посібник для вчителя. К. : Магістр-S, 1997. С. 67.

приурочені закріпленню, вдосконаленню набутих умінь і навичок. Саме це спонукає вчителі шукати нові шляхи підвищення педагогічної ефективності уроків, удосконалення їхньої організаційної форми, методики проведення тощо. О. Савченко наголошує: «Універсальної, жорсткої структури уроку, що була б придатна для всіх випадків організації навчання, бути не може <…> структура, тобто послідовність частин, елементів уроку, передусім залежить від мети і змісту. Тому для початкових класів характерна багатоваріантність структури уроків»[56]. Проте жодна структура уроку, навіть якщо вона вдало апробована, не може бути ефективною для уроків усієї теми. Отже, в «організації уроку творчий пошук учителя необхідний <…> новації – не самоціль: вони мусять бути педагогічно виправданими й відповідати основним вимогам навчання і виховання в сучасній початковій школі»[57].

Учителі-практики зазначають, що якість навчання залежить від якості уроку, а тому необхідно постійно підвищувати його ефективність як основної форми організації освітнього процесу, а вона залежить від організації навчальної діяльності учнів на уроці, здійснення виховних завдань, розвивальних функцій уроку та мотиваційної освітньої діяльності учнів.

Отже, оновлення змісту освіти вимагає побудови освітнього процесу на основі нових педагогічних технологій, які доречно використовувати на кожному уроці, а тому О. Савченко, окреслюючи особливості якісного оновлення уроків в початкових класах, акцентує увагу на такому: «Для якісного оновлення уроку в початкових класах у центрі уваги вчителя має бути організація навчальної діяльності учнів залежно від її змісту і готовності дітей»[58].

---

[56] Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. С. 274.
[57] Там само. С. 284.
[58] Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах. Посібник для вчителя. К. : Магістр-S, 1997. С.3.

В. Сухомлинський зауважував, що навчання і виховання – це цілісний (єдиний) процес, а учитель – це та людина, що вчить і виховує одночасно. Саме тому відомий педагог писав: «Дитячі роки – це той вік, який ми вважаємо віком безтурботної радості, гри, казки, – це джерела життєвого ідеалу. Від того, що відкрилося дитині в навколишньому світі в роки дитинства, що викликало її подив і захопило, що обурило й примусило плакати – не від особистої образи, а від переживання за долі інших людей – від цього залежить, яким громадянином буде наш вихованець»[59]. Одночасно, у зв'язку зі зростанням пізнавальних здібностей школярів, необхідно посилювати розвивальні можливості уроку, з цією метою вчитель повинен: «1. Цілеспрямовано формувати в учнів виконання навчальних дій – порівняння, аналізу, моделювання, зіставлення, дії змінення. Також учити учнів самостійно ставити перед собою завдання. 2. Навчити учнів використовувати раціональні дії, способи роботи, які сприяють успішному оволодінню програмовим матеріалом за відповідними етапами: сприймання, осмислення, усвідомлення, запам'ятовування теоретичних знань і застосовування їх на практиці. 3. Формувати в учнів навчальні мотиви пізнавального характеру, бажання вчитися, свідомого ставлення до процесу навчання в цілому»[60]. Саме тому вчителі початкових класів повинні особливу увагу звертати на формування у молодших школярів навчально-пізнавальної активності.

Кейс-технології теж мають як недоліки, так і переваги щодо використання в освітньому процесі початкової школи. Завдяки упровадженню цієї технології відбувається активізація уроку, його «оживлення», яке сприяє підвищенню мотивації учнів до засвоєння програмового матеріалу. Використання кейсів сприяє (*позитивний аспект використання цієї технології в освітньому процесі*) розвитку:

---

[59] Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. К., 1977. Т. 3. С. 220.
[60] Луцик Д. Дидактика початкової школи. Дрогобич, 2003. С. 112.

– умінь взаємодіяти в колективі та приймати колегіальні рішення;

– мовленнєвих умінь учнів, що позитивно впливає на формування комунікативної компетентності учнів;

– умінь самостійного опанування запропонованих учителем джерел, а також навичок опрацьовувати нову літературу та використовувати її під час виконання завдань кейса;

– умінь репрезентувати власну думку та відстоювати її;

– критичного та інших типів мислення молодшого школяра.

Ю. Плющ демонструє позитивні риси кейс-технологій за допомогою такої схеми:

Цінність кейса [61]**:**

Щодо недоліків цієї технології (за О. Парфьоновою), то можемо назвати такі:

– використання завдань підвищеного рівня складності, багаторівневих завдань, які пропонує учням учитель вимагають ґрунтовної попередньої підготовки;

[61] Плющ Ю.О. Кейс-технологія в початковій школі. *Порадник для вчителя*. К. : ВГ «Основа», 2018. С. 8.

– ефективний тільки під час використання в невеликих групах;

– не завжди доцільна ця технологія під час викладання математики[62].

Уже в молодших класах перед учителем стоїть непросте завдання: навчити учнів слухати, сприймати, запам'ятовувати навчальний матеріал, розвивати у них творчий потенціал, а отже, мислення і мовлення. Розвивальні цілі уроків повинні визначатися відповідно до конкретного освітнього матеріалу і сприяти забезпеченню учнів знаннями, практичними уміннями і навичками, потребами творчо і якісно виконувати навчальні завдання.

Отже, можемо зробити такий висновок:

– існують різні форми організації навчання, серед яких індивідуальна форма навчання є найдавнішою і ефективно використовується й сьогодні;

– групові форми навчання лягли в основу класно-урочної системи, що набула широкого розвитку в Україні під впливом К. Ушинського;

– урок – це основна форма організації освітнього процесу, яка характеризується сталим складом колективу (учнів), кореляцією змісту освітнього матеріалу і часу відповідно до вимог чинної програми, Державного стандарту тощо;

– нестандартний урок створюється шляхом упровадження нетрадиційної педагогічної теорії, внаслідок уміння педагога передбачити хід розв'язання освітніх ситуацій, що виникають під час уроків, а найважливіше – завдяки креативності педагога та його здатності руйнувати стереотипи педагогічної теорії та технологій;

---

[62] Парфьонова О. Метод кейсів у початковій школі. URL : https://www.alterraschool. space/blog/metod-keysiv-u-pochatkoviy-shkoli

– найбільш популярною та прийнятною є типологія уроків, укладена з урахуванням дидактичної мети. Однак універсальної, жорсткої структури уроку, придатної для всіх випадків організації навчання не існує, а найбільш популярними у початкових класах є комбіновані уроки, або уроки мішаного типу;

– структура уроку зумовлена його метою і змістом;

– виховання школярів під час уроку відбувається через зміст, методи навчання, змістове наповнення підручників та іншої навчальної літератури, міжособистісну взаємодія учитель й учнів, учнів й учнів, педагога, учнів і батьків;

– розвивальні цілі уроків визначаються змістом освітнього матеріалу.

Кейс-технології – це одна з форм інтерактивного навчання молодших школярів, що може ефективно застосовуватися задля організації освітнього процесу відповідно до Концепції НУШ. Тетяна Тоненчук зауважує: «Основна мета НУШ – створення школи, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у житті, створення основи для неперервної освіти і подальшого розвитку наукового потенціалу. Саме в цих умовах підсилюється висока роль учителя як партнера у вихованні, розвитку освіченої особистості»[63].

Сучасне покоління дітей – це перше цифрове покоління, яке ще називають «покоління Z», «цифрові люди», оскільки їхня взаємодія здійснюється здебільшого за допомогою Інтернету, мобільних телефонів та інших Інтернет мереж. Сучасні діти відрізняються від школярів інших поколінь своєю самодостатністю, самовпевненістю, індивідуалізмом і вірою в досягненні успіху. Однак в освітньому процесі школярів з

[63] Тоненчук Т. Кейс-технології на уроках у початкових класах. URL : https://vseosvita.ua/library/kejs-tehnologii-na-urokah-u-pocatkovih-klasah-493569.html

такими рисами чекає низка викликів, передусім вони повинні навчитися спілкуватися з іншими дітьми в реальному, а не віртуальному просторі, працювати в команді, знаходити рішення у непростих освітніх ситуаціях, взаємодіяти один з одним задля досягнення позитивного кінцевого результату, бути вмотивованим щодо отримання і здобуття нових знань, навчитися застосовувати отримані навички в конкретних життєвих ситуаціях. Саме з цією метою педагоги застосовують нетрадиційні методики роботи з молодшими школярами. До таких належить зокрема інтерактивне навчання. О. Стебна й А. Соценко зазначають: «Інтерактивне навчання – це навчання, занурене в спілкування, діалогове навчання, що відноситься до педагогічних технологій на основі ефективної управління й організації навчального процесу. <…> Призначення інтерактивного навчання полягає в тому, щоб по-перше, передати знання, по-друге, усвідомити цінність інших людей. Має воно і свої завдання: розв'язання навчальних поведінкових завдань; надання підтримки членам групи»[64].

Головна мета інтерактивного навчання – нетрадиційна організація освітньої діяльності, мета якої – створити комфортні умови, за яких кожен молодший школяр відчував би себе успішним. В основу інтерактивної роботи покладено навчальну взаємодію учнів у парах, мікрогрупах, групах, однак оптимальний склад групи не більше 4–6 осіб. Сучасним варіантом інтерактивного навчання є використання кейсів, зокрема кейс-технології в освітньому процесі початкової школи.

В основі кейс-технології лежить проблемна ситуація, врегулювання якої дає змогу сформувати творчу, а в подальшому – креативну особистість, адже кожна дитина має здатності, розвиток яких уможливлює розвиток її творчого

[64] Стебна О.В., Соценко А.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. Харків : ВГ «Основа», 2008. С. 5.

потенціалу завдяки впливу зовнішніх чинників. З метою організації проблемного навчання, необхідно звернути увагу змістове наповнення уроку, його побудову. О. Мороз і В. Омеляненко слушно наголошують, що «Вже стало традицією 70 % уроків з предмету робити комбінованими, де опитування змінюється поясненням, за яким відбувається закріплення тощо. Окрім того, вивчення технології традиційного уроку дає змогу стверджувати, що вчителями найчастіше обирається така структура розподілу часу уроку:

– опитування – 24 %,

– пояснення матеріалу – 67 %,

– самостійна робота – 9 %,

– закріплення знань – 4 %,

– пояснення домашнього завдання – 0,56% або зовсім не відбувається. Тобто самостійна робота учнів, що сприяє розвиткові їх пізнавальної активності <…> практично зведена до мінімуму. Плануючи урок, який сприятиме розвитку розумової діяльності учнів, потрібно зменшити час, відведений на опитування та пояснення матеріалу, і збільшити його для самостійної роботи»[65].

З огляду на неоднаковий рівень розумової активності учнів під час уроку, необхідно звернути особливу увагу на спосіб організації освітньої діяльності. О. Мороз і В. Омеляненко стверджують, що цей процес передбачає «реалізацію таких етапів:

– формування в учнів мотивів навчання, позитивного ставлення до нього;

– оволодіння новою інформацією, що являє собою пізнавальну діяльність школярів, спрямовану на опанування нових знань та способів навчальних дій;

---

[65] Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. К. : Товариство «Знання» України. № 4–6. 1992. С. 83.

– відтворення учнями засвоєного матеріалу;

– формування вмінь та навичок у стандартних і нових умовах;

– узагальнення знань, умінь та навичок школярів;

– продуктивна пізнавальна діяльність учнів для формування знань, умінь та навичок на творчому рівні»[66].

Спонукають учнів до освітньої діяльності та формують позитивне ставлення до навчання їхні потреби та зацікавлення. Саме за цієї умови школяр буде прагнути виявляти інтелектуальну активність, розвиватиме навички самостійного отримання знань з різних навчальних дисциплін (української мови зокрема), намагатиметься раціонально організовувати час для розумової діяльності та буде прагнути застосувати отримані теоретичні знань під час практичної роботи.

Чинники, що вказують на позитивне ставлення до здобуття знань: зацікавлення учнів; упевненість в доцільності отримання знань з різних навчальних дисциплін для подальшого становлення та розвитку; сприйняття освітньої діяльності як суспільно важливої; особистісний поступ та зростання тощо. Названі чинники на виникають безпідставно, вони формуються у процесі освітньої діяльності та міжособистісної взаємодії учитель – учень упродовж кожного уроку та навчання в школі загалом.

З метою сформувати в учнів стійкий інтерес до здобуття знань, учителю необхідно зосередитися на організації освітньої діяльності за трьома напрямками:

– коректно окреслити тему і мету нового матеріалу (схарактеризувати тему і пояснити матеріал, який треба освоїти; зосередити увагу школярів на вагомості та новизні матеріалу, який вивчатиметься на уроці; навчити працювати

---

[66] Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. К. : Товариство «Знання» України. № 4–6. 1992. С. 85.

самостійно не тільки з підручником, а й з іншою навчальною літературо. Інтернет-джерелами тощо; вказувати як виучуваний матеріал можна застосувати на практиці);

– здійснювати постійний контроль, тобто бачити, що учні сприймають і засвоюють, що для них виявилося незрозумілим, що викликає сумніви й інше);

– активізувати темп розумових операцій, зокрема навчитися бачити, чи учні розуміють новий матеріал, якою є чіткість його усвідомлення; чи вміють школярі виокремлювати головне і другорядне, аналізувати прочитане та робити узагальнюючі висновки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язків, критично осмислювати текст.

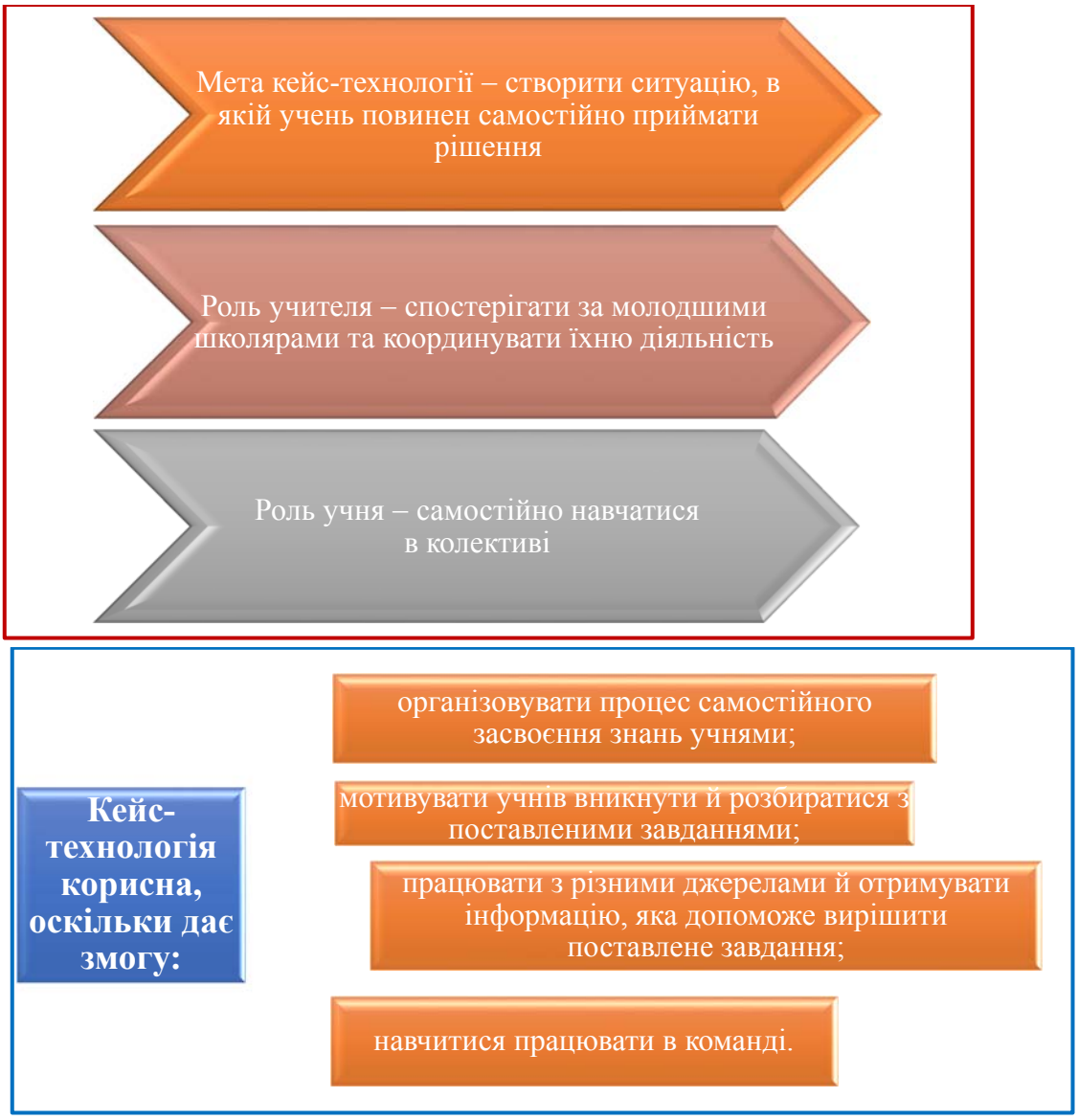
Отже, навчання, в основу якого поставлено проблему ситуацію – це такий процес освітньої діяльності молодших школярів, під час якого учень має самостійно чи з допомогою педагога зрозуміти й усвідомити запропонований матеріал, творчо використати його у створених під час уроку нестандартних умовах, осмислити його з метою подальшого використання як під час опанування інших тем, так і задля практичного застосування у процесі навчання. Розв'язання проблемних завдань та урегулювання проблемних ситуацій сприяє самовдосконаленню школяра, допомагає його самовираженню. Модель навчання, що передбачає створення і реалізацію проблемних завдань і ситуацій передбачає розвиток й удосконалення розумових процесів і мисленнєвих операцій школярів і враховує їхні потенційні можливості.

Отож у сучасній початковій школі, з метою творчої організації освітнього процесу, який би викликав інтерес в учнів, ефективно використовуються кейс-технології.

Кейс – це технологія сучасного колективного навчання, що базується на створенні навчальної ситуації, яка має чітко окреслене завдання, яке ґрунтується на проблемному підході та моделює ту чи ту життєву ситуацію, а також передбачає те рішення, яке покликані віднайти учні. Розв'язання проблемного завдання – кейса відображає етапи виконання завдання (проблеми), рівень знань учнів, ступінь сформованості їхніх компетентностей (як загальних, так і з певної навчальної дисципліни).

Сутність кейс-технології у створенні конкретних ситуацій, завдань, історій тощо, які називають кейсом з метою їх аналізу, обговорення та прийняття спільних рішень щодо підготовки консолідованого (парного / групового) рішення з окремої теми чи розділу.

Мета використання кейс-технології – розвинути комунікативні та творчі здібності молодших школярів, навчити їх взаємодіяти один з одним, поважати погляди інших людей, а також у процесі міжособистісної взаємодії отримувати нові знання та з їх допомогою сформувати базові компетентності.

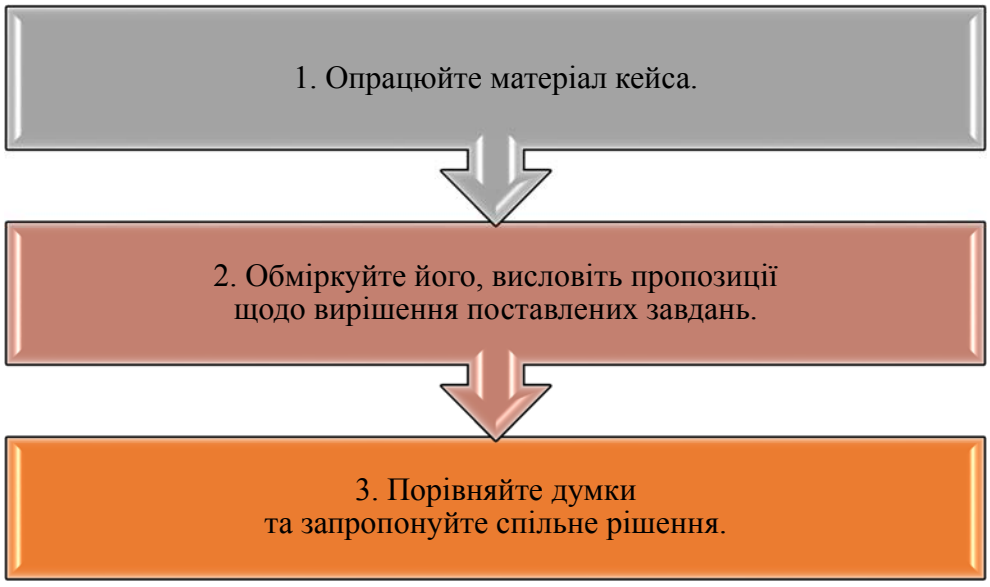


Технологія роботи з кейсом в освітньому процесі не складна, проте передбачає попередню підготовку педагога та складається з таких етапів: самостійна індивідуальна робота учня / учнів з кейсом; роботуав малих групах, парах з теми, що вивчається (школярі повинні узгодити бачення та етапів розв'язання ключової проблеми); презентація отриманих результатів кожною з груп під час дискусії в якій беруть участь всі учні класу (кожна група презентує свій результат).

Використання кейс-технології передбачає чіткий розподіл обов'язків між учнями в класі, а також координаційну діяльність педагога.

Учитель і учень: розподіл обов'язків		
Вид роботи	**Педагог**	**Учень**
До початку заняття	– добирає матеріал для кейса; – розробляє хід уроку; – подає основні та додаткові матеріали для підготовки школярів до уроку.	– отримує рекомендації, яку літературу / матеріал потрібно опрацювати до уроку; – здійснює попередню самостійну підготовку до уроку.
Під час уроку	– проводить попереднє обговорення кейса; – ділить класна групи; – координує діяльність у класі та процес обговорення кейсу в групах, допомагає учням, їм додаткові матеріали.	– поглиблюють розуміння проблеми і кейса за допомогою запитань; – накреслюють план розв'язання поставленої проблеми з огляду на висловлені членами групи пропозиції; – колективно приймають рішення.
Після уроку	– оцінює роботу школярів (хід виконання поставлених завдань); – коментує й оцінює прийняті командою рішення.	– звітують про виконання завдання / завдань кейса за поданою учителем схемою.

Учитель може запропонувати школярам **алгоритм виконання завдань кейса**:



Т. Тоненчук називає такі «варіанти і формати кейс-уроків:

– **за тривалістю**: моделювання у межах однієї теми / одного предмету, тематичні тижні, фрагменти уроків, інтегровані уроки.

– **за місцем проведення:** у музеї, аптеці, магазині; бібліотеці, класі, на природі, у спортивній залі.

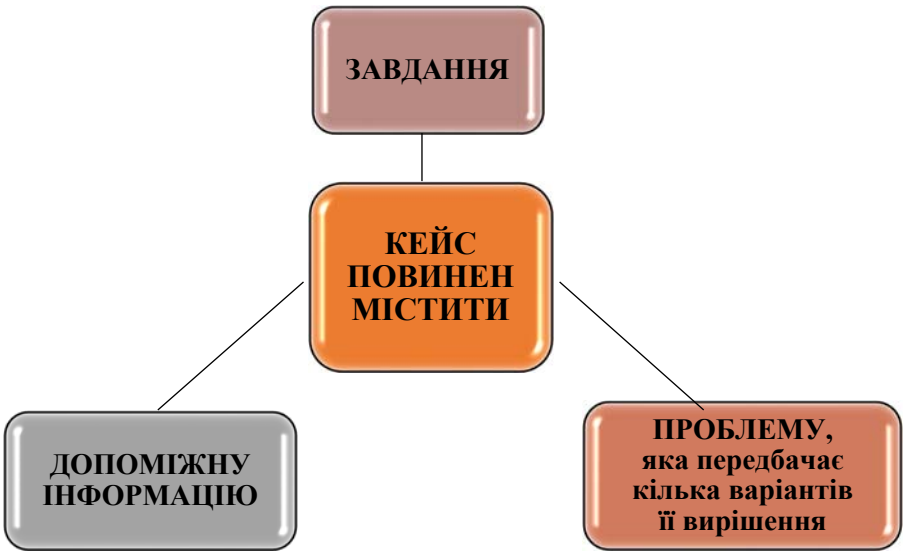
– **за формами роботи**: групами, індивідуально, командно, разом із батьками.

– **за навчальними прийомами:** кубування, переписування листами, Діаграми Венна, «Фішбоун», «Мозковий штурм», перегрупування команд, «Сторітеллінг», «Кластер».

– **за мотивацією учня**: похвала вчителя, оцінки, набирання балів, реакція батьків, самоствердження серед «своїх»«[67].

Універсальність цієї технології навчання полягає у тому, що вона може легко комбінуватися з іншими методами навчання. Кейс-технологію доречно використовувати разом з іншими (традиційними та нетрадиційними) формами організації освітньої діяльності під час уроку. Водночас кейс-технологія може лежати в основі організації освітньої діяльності під час уроку та забезпечувати ефективне засвоєння знань з різних навчальних дисциплін, зокрема й з української мови.

[67] Тоненчук Т. Кейс-технології на уроках у початкових класах. URL : https://vseosvita.ua/library/kejs-tehnologii-na-urokah-u-pocatkovih-klasah-493569.html



Т. Тоненчук доречно зауважує, що «кейс-технології ***розвивають уміння***:

– аналізувати і встановлювати проблему;

– чітко формулювати, висловлювати та аргументувати свою позицію;

– спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати вербальну і невербальну інформацію;

– приймати рішення з урахуванням конкретних умов і наявності фактичної інформації та ***допомагають***:

– зрозуміти, що найчастіше не буває одного єдиного вірного рішення;

– виробити впевненість у собі та своїх силах, відстоювати власну позицію і оцінювати позицію опонента;

– сформувати стійкі навички раціональної поведінки і проєктування діяльності в життєвих ситуаціях;

– підвищити мотивацію навчання в учнів;

– розвинути інтелектуальні навички в учнів, які будуть ними затребувані при подальшому навчанні та у професійній діяльності»[68].

[68] Тоненчук Т. Кейс-технології на уроках у початкових класах. URL : https://vseosvita.ua/library/kejs-tehnologii-na-urokah-u-pocatkovih-klasah-493569.html

Ю. Плющ у посібнику «Кейс-технологія в початковій школі» (2018 р.)[69] проаналізувала особливості використання цієї технології на уроках різних навчальних дисциплін у початковій школі. Дослідниця вважає, що «Кейс-уроки – це інноваційний підхід у навчанні, оскільки вони розв'язують головну проблему школи: як поєднати теорію з практикою і знання з компетенціями, як підготувати дитину до самостійного життя в соціумі»[70]. Отже, узагальнюючи, можемо зауважити, що використання кейс-технології – це ефективний засіб організації освітньої діяльності учнів початкової школи.

У Державному стандарті початкової загально освітньої школи зазначено: «змістове наповнення освітньої галузі «Мови і літератури» передбачає опанування молодшими школярами української мови та інших мов як засобу спілкування і пізнання, прилучення до скарбниць духовності і культури. Основною змістовою лінією мовної освіти у початковій ланці є мовленнєва, яка передбачає формування та розвиток умінь слухати і розуміти, говорити, читати і писати»[71].

Під час вивчення навчальної дисципліни «Українська мова» в 3-му класі початкової школи організація освітньої діяльності учнів передбачає удосконалення і розвиток каліграфічних умінь, зокрема відбуваються набуття практичних навичок скоропису, що дає змогу збільшити письмових вправ; розвиваються знання, вміння та навички з розділу «Звуки і букви»; засвоюються головні норми української орфоепії та орфографії; зростає і розвивається уміння здійснювати узагальнення, працювати самостійно не тільки під час виконання домашніх завдань, а й щодо отримання нових знань у порівнянні з другокласниками. Водночас відбувається

[69] Плющ Ю.О. Кейс-технологія в початковій школі. Порадник для вчителя. К. : ВГ «Основа», 2018. 127 с.
[70] Там само. С. 5.
[71] Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : https://www.kmu. gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

активне формування комунікативної компетентності, зокрема під час вивчення розділів «Речення», «Лексичне значення слова», «Частини мови».

Згідно з вимогами чинної програми, учні 3-го класу повинні оволодіти такими вміннями:

– «розрізняти голосні і приголосні, тверді і м'які, дзвінкі і глухі приголосні; розташовувати слова за алфавітом; користуватися орфографічним словником;

– визначати наголос у словах;

– слухати і розуміти усне висловлювання (текст художнього і науково-художнього стилів);

– складати діалоги (4–5 реплік на кожного учасника);

– усно переказувати текст (докладно, вибірково) – обсяг початкового матеріалу 50–70 слів;

– будувати усне зв'язне висловлювання; писати перекази; добирати до тексту заголовок, відповідний до теми тексту; знаходити у ньому зачин, основну частину, кінцівку; ділити текст на частини та ін.;

– об'єднувати два прості речення у складне;

– знаходити, визначати закінчення у слові, корінь у роді спільнокореневих слів, префікс, суфікс;

– ділити на групи слова, як відповідають на питання різних частин мови (серед них числівників, прислівників без називання терміну); які розрізнюються за родом, числом (іменники, прикметники), стоять у формі того чи іншого часу (дієслово);

– записувати під диктовку текст (50–60 слів) та ін.;

– правильно вимовляти і записувати під диктовку групу слів (49) та інші вміння»[72].

[72]Типова освітня програма 1–4 класи. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Savchenko.pdf

Четвертий клас – це завершальний етап у засвоєнні програмових вимог з української мови, а тому учні 4-го класу не тільки поглиблюють знання з усіх розділів, як-от: фонетики, правопису, лексикології морфеміки і словотвору, розвитку мовлення, граматики, вчаться робити узагальнення відомостей із різних розділів мови, закріплюють вивчене в 1–3-х класах, а також отримують нові знання, вміння і навички з роботи над текстами, вчаться створювати тексти-есе тощо. Розподіл навчального матеріалу ґрунтується на принципі змістового узагальнення, так учні 4-го класу оволодівають такими вміннями:

– «слухати-розуміти усне мовлення, тобто сприймання на слух рядів, складених зі звуків, складів, сполучень слів, речень;

– складати і записувати зв'язані між собою речення;

– закріпити і розширити знання учнів про будову текстів різних типів (визначити теми висловлювання у текстах-розповідях, описах, міркуваннях, формулювати основні думки; поділяти текст на частини, складати план з допомогою вчителя та самостійно та ін.);

– встановити зв'язок слів у реченнях, виділяти головні і другорядні члени; складати речення за зразком, за схемою; відновити зміст деформованих речень; скласти речення з однорідними членами, поширити їх залежними словами й ін.;

– розширити й поглибити знань про слово, значення слова, а також частини мови: іменник, прикметник, дієслово, прислівник, числівник;

– працювати з орфографічними та іншими навчальним словниками; закріпити й удосконалити навички письма; розвивати швидкості письма й інші»[73].

[73]Типова освітня програма 1–4 класи. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Savchenko.pdf

Зауважимо, що в Типовій освітній програмі (О. Савченко та Р. Шияна) та Державному стандарті немає рекомендацій щодо обрання вчителем того чи того підходу, принципу чи технології навчання, однак чітко окреслено які знання, вміння й навички повинен набути молодший школяр. Учитель має право обирати найбільш зручну, доступну й ефективну форму подання матеріалу, адже саме від творчого потенціалу учителя залежить те, наскільки ефективно опанують навчальний матеріал молодші школярі.

Навчання в 3-х і 4-х класах початкової школи здійснюється за підручниками: М.С. Вашуленко, Н.А. Васильківська, С.Г. Дубовик «*Українська мова та читання: підручник для учнів 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах)*» (2020) і «*Українська мова та читання : підручник для учнів 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах)*» (2021)[74].

У підручниках є завдання, які передбачають розв'язання проблемних ситуацій.

Однак для створення учителем проблемних завдань (кейса), необхідно щоб педагог:

а) ширше охопив програмовий матеріал, тобто вийшов за межі вимог чинної програми;

б) давав змогу школярам обирати ті види освітньої діяльності, які викликають у них більший інтерес, а також дати можливість учням самостійно обирати темп навчання й обсяг матеріалу для опрацювання (з огляду на індивідуальні особливості та потенційні можливості кожної дитини);

в) координував роботу школярів з метою чіткого окреслення завдань, які необхідно виконати, а також

[74]Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2 частинах). Вашуленко М.С., Дубовик С.Г. К. : ВД «Освіта», 2019. С. 39.

оволодіння ефективними методами і навичками щодо їх застосування;

г) розпочинав роботу з класом діагностики знань, умінь і навичок з предмету (тестова перевірка);

д) створив різні види завдань із урахуванням індивідуально-диференційованого підходу.

Головне завдання педагога – допомогти учневі розкрити потенційні інтелектуальні можливості, розвинути мисленнєві операції (порівняння, аналіз, узагальнення тощо). Адже школяр, який має право вибору із відповідальністю ставиться до виконання завдань, тоді як ситуація успіху підвищує самооцінку, розвиває віру у власні сили.

Під час підготовки до уроків учитель повинен продумувати й організовувати освітню діяльність так, щоб:

– активізувати процеси сприйняття;

– у школярів накопичувався позитивний індивідуальний досвід пошуково-творчої діяльності;

– розвивалася уява (як особлива форма пізнання дійсності, тобто розвитку їїінтелекту та базових соціальних умінь і навичок) тощо.

Послуговуючись кейс-технологією, учитель може викликати найбільший інтерес в учнів, однак педагог повинен урахувати індивідуальні особливості школярів, як-от:

– розвитку розумових здібностей учнів;

– ставлення школярів до процесу здобуття знань (навчання);

– розвиток навичок щодо самостійної організації своєї пізнавальної діяльності;

– творчий потенціал учня;

– психологічний контакт з однокласниками тощо.

Учителю необхідно чітко окреслити ті умови, які спонукають школярів до розумової активності, здатності

взаємодіяти з іншими учасником освітнього процесу задля розв'язання поставлених завдань в парі, групі, класі. Навчання організоване з допомогою використання кейс-технології вимагає від учителя «вміння створювати умови пізнання, тобто створювати такі ситуації, коли повинен здійснитись «вибух здогаду». Для того, щоб виникло колективне мислення з проблеми, вчитель повинен вміти тримати «паузу незнання». При цьому пауза триває доти, доки хтось не дасть відповіді, хоча «розробляв» проблему колективний суб'єкт», – підкреслює Л. Савенкова[75].

Кейс-технології потребують від педагога високого розвитку його фахових умінь і навичок, зокрема чіткого розуміння психолого-педагогічних основ навчання, вікових особливостей розвитку дитини, умінь координувати діяльність учнів, а також передбачати кінцеву мету навчання та освітній результат.

Водночас учитель повинен знати головні особливості розвитку пізнавальної діяльності різновікових груп учнів. Так, наприклад, у молодшому шкільному віці:

– поліпшується робота органів чуття;

– неусвідомлене сприйняття згодом стає усвідомленим;

– розвиваються довільна увага і пам'ять учнів;

– переважає наочно-образне мислення.

Сучасний учитель початкових класів, з метою якісної організації освітнього процесу повинен:

– бути тактовним, володіти комунікативними і сугестивними здібностями;

– уміти розвивати в учнів інтерес до тієї чи тієї навчальної дисципліни, що вивчається в початковій школі, а також показати учням як отримані знання можна використати під час практичної діяльності;

---

[75]Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / за ред. Л.О. Савенкової, В.М. Приходько. К. : КНЕУ, 2009. 343 с.

– орієнтуватися в нових тенденціях педагогічної науки, зокрема активно впроваджувати в освітній процес актуальні методичні ідеї та концепцій.

Отже, як бачимо, завдання перед учителем одне, працювати творчо, використовувати сучасні освітні технології навчання і, тим самим, сприяти розвитку творчого потенціалу молодшого школяра.

Створення уроків з використанням кейс-технології для молодших школярів є одним із перспективних шляхів під час вивчення української мови у взаємозв'язку з іншими навчальними предметами.

Пропонуємо систему вправ і завдань з української мови для учнів 3–4 класів, в основі яких лежить створена проблемна ситуація, що потребує свого вирішення.

Кейс 1.

Чи можна вважати спільнокореневими слова: *вода, водичка, підводний, водій, водити?* Якщо ні, то чому? Доведіть свою думку.

Прочитайте поданий текст, а із поданих назв обери ту, яка точніше розкриває зміст тексту. Запиши назву і текст. («У лісі», «На лісовій галявині», «Осінь у лісі», «Осінній ліс», «Жовтневий листопад»).

«Сьогодні у лісі справжній жовтневий листопад. Гаснуть осінні барви. На восковому листі з'являються брудні плями. Деякі листки, засихаючи, скручуються в дудочку. Коли обережно розгорнути такий листок, усередині в ньому тремтить кришталева росинка. Останні, зірвані вітром листочки співають прощальну пісню» (за О. Донченком).

Назви слова, ужиті в переносному значенні. Із якою метою вони вжиті? Чи були ви у осінньому лісі? Які дерева бачили?

Вилучіть зайві слова: *дуб, граб, осика, клен, яблуня, горіх, черешня, ясен, бук.* Чому саме ці слова ви вилучили? Поясніть.

Кейс 2.

Згрупуйте слова кожного пункту за ознакою «спільнокореневі». А можливо вони всі є спільнокореневими?

а) горе, гора, гірський, горювати, згорьований, узгір'я;

б) будова, будильник, будівельник, будити, будувати.

Прочитайте, визначіть частини тексту. Спиши зачин і кінцівку.

МЕРЕЖИВО З ПАПЕРУ

Витинанки це візерунки або малюнки, вирізані з паперу.

Вони могли бути довгастими, як гірлянди, – і тоді ними прикрашали полички з посудом, віконниці, божнички, портрети рідних та близьких. Могли бути й квадратними чи круглими, як «сніжинки». Тоді їх чіпляли на вікна, клали на стіл чи полички замість серветок.

Українки здавна вміють прикрашати своє житло витинанками.

Розкажи, чи вмієш ти виготовляти витинанки. А твої друзі?

Чи знаєш ти значення слова *орігамі?* Орігамі – стародавнє японське мистецтво складання з паперу. Саме слово складається з двох частин *«орі»* і *«камі»,* що означає *«складання паперу».* Перші орігамі з'явилися у храмах, згодом орігамі виходить за межі храмів і досягає імператорського двору. Листівки, складені у формі метелика, лелеки, квітки або абстрактної геометричної фігури, були символом дружби, кохання своєрідним побажанням добра. Завдяки орігамі вдавалося іноді висловити більше уваги, любові, аніж словами. Вміння складати стало однією з ознак високої освіченості та вишуканих манер.

Кейс 3.

Прочитайте виразно вірш.

«І стали тихо плакати

дві хмароньки ясні,

і сльози їхні падали,

сріблясті і ясні» Олександр Олесь.

Передайте своїми словами зміст прочитаного. Перепишіть текст поезії у зошити. Самостійно підкресліть у ньому прикметники. Визначте, до яких іменників вони належать. Випишіть окремо словосполучення, які утворені шляхом поєднання прикметника з іменником *(хмароньки ясні, сльози сріблясті і рясні).* Поясніть, як ви розумієте, що саме автор називає сльозами. Як змальовано дощ? Яке значення – пряме чи переносне – мають ці прикметники? Чому? Чи мають ці прикметники синоніми? Доберіть синоніми до слова *сріблясті* (сльози). Якою ще можна побачити хмару? (Організуйте змагання: хто більше підбере прикметників).

Кейс 4.

Відгадайте загадку: «*– Що це? Що це? – всі кричать. Білі мухи он летять».*

Або:

«Біле, як сорочка,
Пухнасте, як квочка.
Крил не має,
А гарно літає.
Що це за птиця,
Що сонця боїться?» (Сніг).

Опишіть, яким буває сніг, його форму, колір, смак, на дотик.

Як називаються пари слів, які зустрічаються у цих реченнях?

«Сніг білий, а земля...
Сніг легкий, а камінь...»

Напишіть твір-мініатюру на тему «Зимові розваги» («Перший сніг» «Витівки зими» чи іншу /на власний розсуд/). У творі використайте прикметники-синоніми, антоніми, а також слова цієї частини мови в прямому та переносному значеннях.

Перед написанням укладемо словник-помічник: ***«Сніг*** *– білий, чистий.* ***Сніжинки*** *– пухнасті, лапаті, легенькі, ніжні.* ***Вітер*** *– тихий, легкий; сильний, рвучкий, різкий. День – світлий, ясний; похмурий, сірий, неприв'ітний.* ***Дітвора*** *– щаслива, радісна, заклопотана.* ***Настрій*** *– бадьорий, піднесений; сумний, невеселий».*

Кейс 5.

Спиши. Визнач у кожному реченні підмет і присудок.

Вітер осінній листя зрива. Дощ накрапає. Никне трава. Вже полетіли у вирій пташки. Бродять тумани біля ріки (Г. Донець).

Як би ти запропонував позначити підмет і присудок на письмі, щоб було видно, що це різні за «роботою» головні члени речення?

Може, так: _____ _____ ? Чи так: _____ _____?

Яке позначення ти вважаєш зручнішим?

Перевір, чи правильно Петрик визначив головні члени речення: *1. Хлопчик був у зоопарку. 2. Хлопчик був веселий. 3. Нічка була темна. 4. Нічка темна гори вкрила.*

Спиши речення й підкресли в них головні члени правильно.

Кейс 6.

Прочитай текст: «*Один хлопчик із-за кордону надіслав Петрикові листа. У ньому були такі рядки: «Вітаю твоя сестра Галя з день народження. Бажаю Галя побільше вірні друзі, успіхи в навчання, у спорт і в художня самодіяльність. Привіт твій брат Мишко, мама й тато. Майкл».*

Як ти гадаєш, чи знає Майкл лексичне значення слів *сестра, брат, мама, тато?* А чого він не знає? Чого б ти міг його навчити? Виправ помилки, які зробив Майкл. Що ти для цього робив?

Зверніть увагу! Для того, щоб правильно спілкуватися, не досить знати тільки лексичні значення слів, треба змінити їхню форму.

Прочитай скоромовку Л. Куліша-Зіньківа. Склади за нею для друзів свої завдання. Виконай їх спочатку сам.

СКОРОМОВКА

«Сорокам ворона давала урок,

Кричали у класі аж ***сорок сорок****.*

Втекла на перерві скоріш від гріха,

Злякалась ворона, що стала глуха».

Скажіть чи є виділені слова спільнокореневими? Доведіть свою думку.

Склади речення з таких слів: *крапельки, траві, виблискують, роси, сонце, літають, травою, метелики.* Тобі вдалося виконати завдання? Чому? Яких слів бракує? Додай їх і запиши речення. Додані слова підкресли. Яку «роботу» вони виконують? Чи можна їх уважати частинами мови? Доведи.

Кейс 7.

Прочитай вірш Олени Плавенчук:

«Зайченяткові не спиться,
У теплі, а не лежиться.
Виглядає із запічка:
За віконцем – біла нічка.
Місяченько там гуляє,
Білі стежки вистеляє».

Визнач іменники. Чи є серед них назви істот і неістот? Прочитай речення, у яких слова вжиті в переносному значенні. Із якою метою? Обґрунтуй свою думку.

Зверніть увагу! Іменники-назви неістот стають назвами істот, якщо вживаються в переносному значенні.

Спишіть, визначте іменники назви істот і неістот. Визнач їх за зразком: *Катруся, альбом.*

«Катруся вже справжня школярка. Є в неї альбом для малювання. На першій сторінці дівчинка намалювала гриб. Справжнісінький маслючок молоденький, тугий. Ніжка товста, і шапочка набік» (О. Донченко).

Чи доводилося тобі збирати гриби? Який знайдений тобою гриб найбільше запам'ятався? Чим саме? Підготуй усну розповідь (опис) про це. Вилучи зайве слово: *підберезовики, маслюки, мухомори, лисички, сироїжки, підпеньки, шампіньйони.*

Кейс 8.

Розподіли подані слова у 2 колонки: *ножиці, сани, окуляри, штани, гроші, цукор, сметана, молоко.* До якої частини мови належать подані слова. Яке правило потрібно пригадати? За допомогою якого словника ти можеш переконатись, що правильно впорався із завданням? Відгадайте загадку: *Стоїть пані чепуриста, бо на ній сорочок триста. (Капуста).*

З поданих слів випишіть ті, які можуть стосуватися капусти як назви овочевої культури: в*елика, зелена, колюча, важка, головата, кругла, квадратна, шовкова, довга, тонка, весела,*

чесна, розумна, красива. Поясніть чому саме такі слова ви підібрали?

Спиши вірш А. Костецького, розкриваючи дужкиі ставлячи іменники в потрібній числовій формі.

«Проживали у місті
(кіт).
Все було в них:
пухнасті (хвіст),
срібні (вус),
чутливі (вухо).
Не було в них лише (капелюх)».

Якщо хочеш, склади невеличку казочку про котів, які купували капелюхи.

Кейс 9.

Прочитай вірш Л. Швед. Назви прикметники.

«Ніжна, мила, світанкова,
ясна, чиста, колискова,
мелодійна, дзвінкотюча,
дивна, радісна, співуча,
лагідна, жива, казкова,
красна, чарівна, шовкова,
найдорожча, добра, власна,
мудра, сонячна, прекрасна,
солов'їна, барвінкова
українська мова».

Які почуття до рідної мови висловив автор вірша?

Прочитай. Добери заголовок. Спиши, додаючи замість крапок прикметники. Познач їхні закінчення: «*Ранньої весни прокинулися від сну … проліски. На … стебельці підвів … пролісок свою … голівку і потягнувся до … сонечка. Інші проліски теж простягли до нього свої … стебельця-рученята».* Визнач число, а де зможеш, і рід доданих прикметників.

Спиши. Підкресли іменники однією лінією, а прикметники – хвилястою: «*Дружить лис з великим лісом. Лебідь дружить з плесом чистим. Чайки дружать із морями. Весни – з першими квітками. Вітер – з подихом осіннім. Літо – з сонячним промінням*» (за В. Кухалашвілі). Визнач рід і число прикметників.

Прочитай віршований текст-казку Алли Свашенко.

«Всі прикметники зібрались
І на тому поєднались,
Щоб в орудному відмінку
Завжди сміло, без заминки
-ою на кінці вживалось
І на -ею не мінялось.
Хай іменник візьме -ею
За потребою своєю.
Отже, грушею смачнішою,
А задачею складнішою,
Ну, а вдачею ледачою,
Як і кашею гарячою».

Про що ти довідався? Випиши іменники разом із прикметниками, познач закінчення. Сформулюй правило самостійно і наведи свої приклади.

Прочитай вірш.

«Коли риби виростають,
Добре плавають в воді.
Птахи високо літають.
Звірі бродять по землі.
А людина виростає –
Їздить, плаває, літає,
Одкриває, пізнає
Геть усе, що в світі є» В. Фетисов.

Визнач слова, які називають дії. Постав до них запитання.

Поміркуй, у ролі якого члена речення виступають слова-назви дій у виділених реченнях.

Кейс 10.

Випиши дієслова. У дужках запиши запитання, на яке відповідає кожне виписане тобою дієслово.

«Читай! Книжки навчать,
чом сонечко сміється,

звідкіль роса береться,

де місяць спати ляже,

все книжечка розкаже»

О. Височанський.

Прочитай текст. Назви дієслова, ужиті в переносному значенні: «*Спить село. Дрімають сади. Сплять старі верби коло греблі. Тополі край битого шляху тягнуться своїми вершечками до місяця. Повновидий красень пливе над струнками тополями, над сонними садами, купається в прозорих водах ставу*» (за І. Цюпою). Випиши речення, у яких ужиті дієслова-синоніми. Якими членами речення вони є?

Спиши, вживаючи потрібне за змістом слово (дієслово). Обґрунтуй свою думку.

1. *Школяр (затримався, запізнився, прийшов згодом) на урок.*

2. *Маринка (берегла, доглядала, пильнувала) квіти.*

3. *Учитель (вчащає, заходить) до класу.*

Добери потрібні дієслова й запиши з ними прислів'я.

1. *«Ластівка день починає, а соловей його_____.*

2. *Друга шукай, а _____ тримай.*

3. *Удар забувається, а слово _.*

4. *Знайшов – не скач, _____ – не плач».*

Чи є в реченнях антоніми? Випиши їх парами.

Спиши. Підкресли дієслова: *1. »Серпень в жовтому брилі йде по вигрітій землі»* (В. Лучук). *2. »Вже вечір із повної жмені зірки розсипає зелен»* (В. Бичко). *3. »Берези в срібно-білих шубах замовкли вже» (В. Ладижець). 4. »Розстелила знов зима скатертину білу. Прилетіли снігурі, на ялину сіли»* (П. Мостовий). Усно визнач, на які питання відповідають дієслова, ужиті в поданих реченнях.

Запропоновані кейси допомагають учням засвоїти знання з української мови, розвивають творче мислення, створюють

ситуацію успіху та викликають інтерес до виучуваного матеріалу.

Першочергове завдання проведення експерименту – з'ясувати вплив кейс-технології на організацію освітньої діяльності, зокрема, й самостійної роботи учнів 4-го класу на уроках української мови. З огляду на це ми провели констатувальний експеримент.

Експеримент проводили на базі ліцею імені І. Пулюя ЛМР, зокрема у двох четвертих класах. 4-А навчався за традиційною методикою та у звичному темпі (контрольний клас – 28 учнів), а 4-Б (експериментальний клас – 31 учень) із використання кейс-технології, зокрема під час подання нового матеріалу та закріплення знань із теми / розділу. Водночас на інших етапах уроку (під час поясненні нового матеріалу, активізації опорних знань тощо) ми використовували кейс-технологію. Учням пропонувалися кейси завдань, що містили проблемні ситуації завдання, які учні виконували в групах самостійно під керівництвом учителя. На завершення проведеного експерименту нами було проведено контрольний зріз знань в обох класах, який засвідчив, що учні 4-Б класу на належному рівні виконали поставлені проблемні завдання / ситуації, творчо й активно включалися в самостійну діяльність з метою виконання запропонованих педагогом кейсів. Результати проведеного дослідження наведені в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 Результати формуючого експерименту

Клас	Рівень освітніх досягнень четвертокласників							
	високий		достатній		середній		початковий	
	кількість учнів	%	кількість учнів	%	кількість учнів	%	кількість учнів	%
Контрольний	5	17,8	10	35,7	12	42,8	1	3,7
Експеримен-тальний	12	38,7	14	45,2	5	16,1	-	-

Отримані результати дають підстави стверджувати, що школярі 4-Б класу (експериментального) засвоїли виучуваний програмовий матеріал краще, про що свідчать такі дані: у експериментальному класі школярів із високим рівнем засвоєння знань – 38,7 % , у контрольному – 17,8 % (учні, які отримали високі результати під час освітньої діяльності виявили вміння працювати творчо і самостійно, їхні завдання виконані правильно і грамотно, висновки – обґрунтовані. Достатній рівень засвоєння знань виявили 45,2 % учнів експериментального класу, тоді як в контрольному цей показник – 35,7 %. Четвертокласників зі середнім рівнем знань в експериментальному класі – 16,1 %, у контрольному – 42,8 %.

Проведене спостереження за освітнім процесом під час вивчення української мови в 4-му класі та проведене дослідження засвідчили, що вже на початковому етапі застосування кейс-технології учні активно включалися у процес самостійного розв'язання поставлених завдань, вони намагалися застосувати отримані на попередніх уроках знання і навички з української мови під час виконання завдань кейса. Під час формування завдань кейса учитель повинен передбачити хід їх виконання учнями, чи здатні будуть молодші школярі самостійно узагальнити знання, які вони отримують під час уроку, опрацювання навчальної літератури та з інших, здебільшого, Інтернет-джерел, послуговуючись прийомами дослідницької діяльності. Також педагог повинен врахувати доцільність використання того чи того методу і прийому, допомогти школярам зрозуміти поставлене завдання, зокрема виявити суперечність та знайти спосіб чи способи її розв'язання і розв'язання. Як засвідчив експеримент, можливість вчасно, ефективно і максимально повно виконати поставлені у кейсі завдання об'єднує дітей і максимально активізує їхню самостійну освітню діяльність.

Використання кейс-технології під час опрацювання нового матеріалу спонукає до мозкового напруження, самостійної творчої активності, знання, які учень здобув доклавши власних зусиль, краще запам'ятовуються та свідомо засвоюються. Завдання кейса спонукають до творчого пошуку під час аналізу нових понять з теми, розвивають уміння слухати інших та приймати колегіальне рішення, аргументувати прийняте рішення чи хід виконання поставленого завдання.

Результати проведеного експерименту засвідчили, що рівень засвоєння знань під час використанням кейс-технології безпосередньо залежить від ступеня розумової активності та працездатності учня, його вмінь критично аналізувати отриману навчальну інформацію, робити узагальнення та працювати в парі / групі /колективі.

Отже, уроки проведені із використанням нетрадиційних методик, зокрема кейс-технології, дають змогу підвищити рівень засвоєння знань із української мови, сприяють розвитку комунікативних умінь, розвивають навички колективної роботи, роблять освітній процес цікавим і захоплимвим.

Учням, які на високому і достатньому рівнях засвоїли теоретичний матеріал, виконання завдань кейса дасть змогу розвинути пошукові здібності, творчий потенціал, критичне мислення, тоді як виконання завдань кейса школярами із середнім і низьким рівнем засвоєння знань додасть їм упевненості, навчить керувати пошуковими діями, взаємодіяти з іншими учнями та педагогом.

Висновки

Підсумовуючи викладене, хочемо зазначити, що впровадження інтеграції, інтерактивних технологій, індивідуального та диференційованого підходів тощо допомагають педагогу організувати освітній процес так, щоб навчання викликало в учнів інтерес, бажання вчитися та здобувати нові знання.

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти виникла необхідність регулярного використання нетрадиційних уроків, адже в XXI ст. все активніше в практичну діяльність учителя входить використання та проведення нестандартних уроків, які вимагають опановування нових методик і форм роботи.

Нетрадиційні уроки мають низку переваг, оскільки дають змогу урізноманітнювати освітній процес; допомагають дистанціюватися від чітких меж стандартних методик і форм проведення уроку (актуалізація опорних знань, опитування, пояснення нового матеріалу теми, закріплення вивченого, домашнє завдання*)*; допомагають активізувати молодших школярів, зацікавити їх новою темою (матеріалом і формою його викладу), а отже, підвищують продуктивність уроку; стимулюють творчий потенціал педагога та школярів; уможливлюють організувати комфортні умови для співпраці в класі, що так важливо для загальної атмосфери, яка створює особливий мікроклімат між учнями зокрема і в класізагалом.

Сучасним варіантом інтерактивного навчання є використання кейсів, зокрема кейс-технології в освітньому процесі початкової школи, впровадження якої спрямоване на розвиток творчих здібностей учнів, їхнє різнобічне зростання.

Кейс – це технологія сучасного колективного навчання, що базується на створенні навчальної ситуації, яка має чітко окреслене завдання, що ґрунтується на проблемному підході та моделює ту чи ту життєву ситуацію, а також передбачає те рішення, яке покликані віднайти учні. Розв’язання проблемного завдання – кейса відображає етапи виконання завдання (проблеми), рівень знань учнів, ступінь сформованості їхніх компетентностей (як загальних, так і з певної навчальної дисципліни).

Мета використання кейс-технології – розвинути комунікативні та творчі здібності молодших школярів, навчити їх взаємодіяти, поважати погляди інших людей, а також у

процесі міжособистісної взаємодії отримувати нові знання та з їх допомогою сформувати базові компетентності.

Кейс-технології теж мають недоліки і переваги щодо їх використання в освітньому процесі початкової школи. Завдяки їх упровадженню відбувається активізація уроку, його «оживлення», яке сприяє підвищенню мотивації учнів до засвоєння програмового матеріалу.

Використання кейсів упливає на розвиток умінь:

– самостійно опрацьовувати нову навчальну літературу та використовувати її під час виконання завдань кейса;

– критично мислити;

– взаємодіяти в колективі та приймати колегіальні рішення;

– репрезентувати власну думку та обґрунтовувати її тощо.

Технологія роботи з кейсом в освітньому процесі не складна, проте передбачає попередню підготовку педагога та складається з таких етапів: самостійна індивідуальна робота учня / учнів з кейсом; роботу в малих групах, парах з теми, що вивчається; презентація отриманих результатів кожною з груп під час дискусії, в якій беруть участь всі учні класу (кожна група презентує свій результат).

Створення уроків з використанням кейсів є одним із перспективних шляхів вивчення української мови у взаємозв'язку з іншими навчальними предметами.

Результати проведеного експерименту засвідчили, що рівень засвоєння знань під час використанням кейс-технології безпосередньо залежить від ступеня розумової активності та працездатності учнів, їхніх умінь критично аналізувати отриману навчальну інформацію, робити узагальнення та працювати в колективі.

Література

Андюсєв Б.Є. Кейс-метод як інструмент формування компетентностей. *Директор школи*. 2010. № 4. С. 61–69.

Антипова О.Й., Рум'янцева Д.І. Паламарчук В.Ф. У пошуках нестандартного уроку. *Рідна школа*. 1991. № 1. С. 65–69.

Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Мартиненко В.О. та інші. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. К. : *Педагогічна думка*, 2014. 346 с.

Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К. : Вересень, 1996. 129 с.

Бризгіна Н.А. Технологія проблемного навчання та кейс-методу на уроках. *Педагогічна майстерня. Все для учителя*. 2012. № 7. С. 13–16.

Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи: Навчально-методичний посібник. Львів: Ліга-Прес, 2003. 116 с.

Возняк Л. Організація уроків у початковій школі з використанням методу вивчення ситуацій. *Молодий вчений*, № 10 (86). 2020. С. 113–116. URL: https://molodyivchenyi.ua/ index.php/journal/ article/view/281

Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий центр «Академія», 2001. 576 с.

Гірняк С., Кузбит Т. Лінгвістичні та лінгводидактичні засади мовленнєвої підготовки учнів початкової школи / збірник «The 3rd International scientific and practical conference «Innovations and prospects of world science»« (November 4 – 6, 2021) Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2021. S. 401–407.

Гребенькова Г.В. Кейс-метод у професійному навчанні. URL : https://docus.me/d/904577

Державний стандарт початкової освіти : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL : https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti

Єрьомін А.С. Забезпечення навчальної роботи з використанням кейс-методу / Інновації в освіті. 2010. № 4. С. 77–90.

Журавко С. Кейс-технологія як форма інтерактивного навчання молодших школярів в умовах НУШ. URL : https://genezum.org/library/keys-tehnologiya-yak-forma-interaktyvnogo-navchannya-molodshyh-shkolyariv-v-umovah-nush#google_vignette

Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / за ред. Л.О. Савенкової, В.М. Приходько. К. : КНЕУ, 2009. 343 с.

Кейс-технології у навчанні. URL : https://www.creativeschool.com.ua/blog/kejs-tehnologiyi-u-navchanni/

Коваль Г., Деркач Н., Наумчук М. Методика викладання української мови**:** Навчальний посібник для студентів пединститутів, гуманітарних університетів, педагогічних коледжів. Тернопіль : Астон, 2008. 287 с.

Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті. К. : КНЕУ, 1999. 128 с.

Лухтай Л.К. Нестандратний урок. *Початкова школа.* 1992. № 3. С. 31–35.

Луцик Д. Дидактика початкової школи. Дрогобич, 2003. 123 с.

Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. ред. М.С. Вашуленка. К. : Літера ЛТД, 2011. 364 с.

Митник О., Шпак В. Народження нестандартного уроку. *Початкова школа.* 1997. № 12. С. 11–23.

Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. К. : Товариство «Знання» України. № 4–6. 1992. 112 с.

Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. Навчальний посібник. К.: Просвіта, 2000. 368 с.

Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України, 2016. 40 с.

Нова українська школа : порадник для вчителя / під заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2017. 206 с.

Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за заг. ред. О.М. Пєхоти. К. : «А.С.К.», 2002. 255 с.

Осіна Н.А. Кейс-метод як спосіб формування життєвих компетентностей учнів. Освітній проєкт «На Урок». 2018. URL : https://naurok.com.ua/keysmetod-yak-sposib-formuvannya-zhittevih-kompe-tentnostey-uchniv13118.html

Парфьонова О. Метод кейсів у початковій школі. URL : https://www.alterraschool.space/blog/metod-keysiv-u-pochatkoviy - shkoli

Педагогічні технології / за ред. О.С. Падалки та ін. К., 1995.

Печерська Е.П. Уроки різні та незвичайні. *Рідна школа.* 1995. № 4. С. 62–65.

Плющ Ю.О. Кейс-технологія в початковій школі. *Порадник для вчителя.* К. : ВГ «Основа», 2018. 127 с.

Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. К. : Абрис, 1997. 416 с.

Савченко О.Я. Сучасний урок в початкових класах. Посібник для вчителя. К. : Магістр-S, 1997. 255 с.

Стебна О.В., Соценко А.О. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи. Харків :ВГ «Основа», 2008. 174 с.

Сурмін Ю. Кінець епохи «старанних відмінників». Кейс-метод як засіб якісного оновлення української освіти / Синергія. 2001. № 2–3. С. 27–33.

Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. К., 1977. Т. 3. С. 220.

Типова освітня програма 1–4 класи. URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna% 20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Savchenko.pdf

Тоненчук Т. Кейс-технології на уроках у початкових класах. https://vseosvita.ua/library/kejs-tehnologii-na-urokah-u-pocatkovih-klasah-493569.html

Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2 частинах). Вашуленко М.С., Дубовик С.Г. К. : ВД «Освіта», 2019.

Українська мова та читання : підручник для учнів 3 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1 / М.С. Вашуленко, Н.А. Васильківська, С.Г. Дубовик. К. : Видавничий дім «Освіта», 2020. 160 с.

Українська мова та читання : підручник для учнів 4 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч. 1 / М.С. Вашуленко, Н.А. Васильківська, С.Г. Дубовик. К. : Видавничий дім «Освіта», 2021. 168 с.

Універсальний словник української мови. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2005. 848 с.

Чекіна О. Нестандартні форми проведення уроку. *Початкова освіта*. № 5 (245). 2004. С. 2–13.

Чекіна О. Інтегровані уроки в початковій школі. 2-ге вид. Харків : Основа, 2008. 192 с.

Шевченко О.П. Навчальний потенціал кейс-методу / *Зб. наук. праць Бердянського державного пед. ун-ту: Педагогічні науки. Бердянськ*: БДПУ, 2009. № 4. С. 214–218. URL : http://vuzlib.com/content/view/315/84/

Svitlana Hirniak, Halyna Sarabaha

THE USE OF CASE TECHNOLOGIES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The current stage of primary school development is characterized by the complexity of the content of education, an increase in the amount of information required for learning and a decrease in the time allocated for its processing and mastery. The use of new educational technologies in educational activities makes it possible to offer students the knowledge that indicates the connection of disciplines with specific life situations, i.e. in practice. New forms, methods, and technologies help teachers to teach students to perceive the world as a whole, in which all elements interact and are interconnected, from the first days of their stay in an educational institution.

An effective way to teach Ukrainian in primary school is to introduce interactive technologies, including case technology (in some pedagogical sources, the case method), which is aimed at developing students' creative abilities and their all-round growth. The use of case technology as a new educational technology is intended to make the learning process rich, interesting, personally oriented, and preparing the student to work in a team (pair, group /homo- or heterogeneous/, class). Case technologies are a form of interactive learning for primary school students that can be effectively used to organize the educational process in accordance with the NUS Concept. The case technology is based on a problem situation, the solution of which allows to form a creative personality, and in the future – a creative personality, because every child has abilities, the development of which makes it possible to develop their creative potential due to the influence of external factors.

The purpose of using the case technology is to develop the communication and creative abilities of junior students, teach

them to interact with each other, respect the views of others, and in the process of interpersonal interaction to gain new knowledge and use it to form basic competencies. The technology of working with a case in the educational process is not complicated, but it requires preliminary preparation of the teacher and consists of the following stages: independent individual work of the student(s) with the case; work in small groups, pairs on the topic being studied (students must agree on the vision and stages of solving the key problem); presentation of the results obtained by each group during a discussion in which all students of the class participate (each group presents its results). The versatility of this teaching technology is that it can be easily combined with other teaching methods. It is appropriate to use case technology together with other (traditional and non-traditional) forms of organizing educational activities during the lesson. At the same time, case technology can be the basis for organizing educational activities during the lesson and ensure effective learning of knowledge in various disciplines, including the Ukrainian language.

Keywords: lesson, Ukrainian language, educational process, primary school students, teacher, primary school, case method, case technologies, interactive learning.

WYKORZYSTANIE TECHNOLOGII PRZYPADKÓW NA LEKCJACH JĘZYKA UKRAIŃSKIEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Streszczenie. Obecny etap rozwoju szkoły podstawowej charakteryzuje się złożonością treści kształcenia, wzrostem ilości informacji wymaganych do nauki oraz zmniejszeniem czasu przeznaczonego na ich przetwarzanie i opanowanie. Wykorzystanie nowych technologii edukacyjnych w działaniach edukacyjnych umożliwia oferowanie uczniom wiedzy, która wskazuje na związek

dyscyplin z konkretnymi sytuacjami życiowymi, tj. w praktyce. Nowe formy, metody i technologie pomagają nauczycielom uczyć uczniów postrzegania świata jako całości, w której wszystkie elementy oddziałują na siebie i są ze sobą powiązane, od pierwszych dni ich pobytu w placówce edukacyjnej.

Skutecznym sposobem nauczania języka ukraińskiego w szkole podstawowej jest wprowadzenie interaktywnych technologii, w tym technologii przypadków (w niektórych źródłach pedagogicznych metoda przypadków), która ma na celu rozwijanie zdolności twórczych uczniów i ich wszechstronny rozwój. Wykorzystanie technologii przypadków jako nowej technologii edukacyjnej ma na celu uczynienie procesu uczenia się bogatym, interesującym, zorientowanym osobiście i przygotowującym ucznia do pracy w zespole (para, grupa /domowa lub heterogeniczna/, klasa). Technologie przypadków są formą interaktywnego uczenia się dla uczniów szkół podstawowych, którą można skutecznie wykorzystać do organizacji procesu edukacyjnego zgodnie z Koncepcją NUS. Technologia przypadków opiera się na sytuacji problemowej, której rozwiązanie pozwala na ukształtowanie osobowości twórczej, a w przyszłości – osobowości kreatywnej, ponieważ każde dziecko ma zdolności, których rozwój umożliwia rozwijanie jego potencjału twórczego.

Celem stosowania technologii przypadków jest rozwijanie zdolności komunikacyjnych i twórczych uczniów szkół podstawowych, uczenie ich współdziałania ze sobą, szanowania poglądów innych, a w procesie interakcji międzyludzkich zdobywanie nowej wiedzy i wykorzystywanie jej do kształtowania podstawowych kompetencji. Technologia pracy z przypadkiem w procesie edukacyjnym nie jest skomplikowana, ale wymaga wstępnego przygotowania nauczyciela i składa się z następujących etapów: samodzielna indywidualna praca ucznia (uczniów) z przypadkiem; praca w małych grupach, parach nad badanym tematem (uczniowie muszą uzgodnić wizję i etapy rozwiązywania

kluczowego problemu); prezentacja wyników uzyskanych przez każdą grupę podczas dyskusji, w której uczestniczą wszyscy uczniowie klasy (każda grupa prezentuje swoje wyniki). Wszechstronność tej technologii nauczania polega na tym, że można ją łatwo łączyć z innymi metodami nauczania. Właściwe jest stosowanie technologii przypadków wraz z innymi (tradycyjnymi i nietradycyjnymi) formami organizowania działań edukacyjnych podczas lekcji. Jednocześnie technologia przypadków może być podstawą do organizowania działań edukacyjnych podczas lekcji i zapewnienia skutecznego uczenia się wiedzy z różnych dziedzin, w tym języka ukraińskiego.

Słowa kluczowe: lekcja, język ukraiński, proces edukacyjny, uczniowie szkoły podstawowej, nauczyciel, szkoła podstawowa, metoda przypadków, technologie przypadków, interaktywne uczenie się.

Олена Кравченко-Дзондза
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: http://orcid.org/ 0000-0002-4857-3460
e-mail: oekravchenko@dspu.edu.ua

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ: ПРИНЦИПИ ВПРОВАДЖЕННЯ І ПРАКТИКА УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ

Анотація

У студії виокремлено категорію «критичне мислення» як якісну характеристику мислення, необхідну для формування та розвитку вільної, творчої особистості. Подано педагогічну інтерпретацію технології розвитку критичного мислення, за якої пізнання розглядаємо як процес конструювання нового знання шляхом готовності до діалогу. Визначено педагогічні умови і засоби формування та розвитку критичного мислення у процесі вивчення літератури в початковій школі.

Запропоновано методику розвитку якостей критичного мислення в учнів початкової школи в процесі навчання читання. Авторка характеризує завдання технологій розвитку критичного мислення у контексті початкової літературної освіти: освітньої мотивації, читацької грамотності, культури мовлення. Наведено перелік ефективних технологій та методів розвитку критичного мислення молодших школярів під час вивчення мовно-літературної освітньої галузі, подано описи окремих із них (мозкова атака, асоціативний кущ, майднепінг та ін.). У межах запропонованої методики визначено рівні розвитку критичного мислення (високий, середній, низький) та їхні критерії (наявність і взаємодія компонентів, ступінь оволодіння навичками критичного мислення, форма прояву якостей критичного мислення в пізнавальній діяльності учнів). Розроблено дидактичний матеріал для уроків читання, який сприятиме розвитку критичного мислення; доведено значення

критичного мислення для особистісного розвитку учнів початкової школи.

Ключові слова: критичне мислення, технології розвитку критичного мислення,учень початкової школи, Нова українська школа, урок читання.

Вступ

В умовах модернізації початкова школа набуває нового змісту на основі якісно нової особистісно орієнтованої розвивальної моделі. Впровадження навчання, орієнтованого на розвиток критичного мислення, є нагальною методичною проблемою сучасної освіти, оскільки XXI ст. є епохою, коли розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології визначатимуть успіх, лідерство. Уміння критично мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес та є запорукою демократії, а освіта відіграє у його розвитку першорядну роль.

Згідно з Концепцією Нової української школи, однією з основних цілей сучасної освіти є «розвиток особистості школяра, його творчих здібностей, інтересу до навчання, формування бажання й уміння вчитися. Критичне мислення нині – один із модних трендів в освіті. Про те, що його розвиток є одним з наскрізних завдань навчально-виховного процесу, йдеться й у Концепції нової української школи»[1]

До початкової школи приходять діти з різним рівнем підготовки до навчання, різним соціальним досвідом, а перед учителем стоїть завдання – створити умови для реалізації здібностей кожного із здобувачів освіти.

[1] Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://goo.gl/XVWcYC.

Навчаючи дітей, вчителі перебувають у постійному пошуку інноваційних прийомів роботи, які насамперед орієнтували б освітній процес на нову парадигму, яка забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення учнів початкової школи. Критичне мислення є вагомим чинником розвиткудемократичного суспільства, тому вчителеві треба навчити дітей мислити ефективно, розвивати вміння думати. Реалії сучасного життя вимагають упровадження технології розвитку мислення як інноваційної технології, що дасть змогу навчити молодших школярів мислити критично.

Метою нашого дослідження є актуалізація основних принципів технології розвитку критичного мислення, розробка методики впровадження прийомів і методів зазначеної технології в початкову літературну освіту.

Розробка методики використання педагогічної технології розвитку критичного мислення учнів початкової школи в мовно-літературній освітній галузі передбачає:

- узагальнення уявлень про критичне мислення в дидактиці;

- формування моделі критичного мислення як сукупності його якостей;

- виявлення можливостей уроків читання у розвитку критичного мислення учнів початкової школи;

- визначення педагогічних умов і засобів, що забезпечують розвиток критичного мислення учнів у процесі читацької діяльності.

Ступінь вивченості проблеми

Проблема розвитку критичного мислення була в центрі уваги давньогрецьких філософів Сократа і Платона, які. створюючи школи, включали елементи критичного мислення під час викладання навчальних дисциплін, оскільки вважали, що це сприяє пошуку істини кожним учнем. Продовжувачами

традицій розвитку критичного мислення стали американські вчені Джемс та Дж. Д'юї, які стверджували, що мета освіти полягає у тому, щоб не тільки надавати інформацію, ай розвивати у молодших школярів критичний спосіб мислення. Тому першочерговим завданням педагога є розвиток тих умінь і навичок мислення школяра, які дадуть можливість дитині адекватно оцінювати інформацію. Пошуками технологій розвитку критичного мислення займалися також інші науковці – Д. Клустер, Д. Халперн, А. Кроуфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл[2]. У вітчизняній педагогіці проблеми розвитку критичного мислення стали центром наукових досліджень О. Пометун [3] Орієнтація сучасної освіти на формування певних якостей мислення відображена в концепції особистісно-орієнтованого навчання О. Савченко[4], у теорії поетапного розвитку якостей мислення та їхньої інтеріоризації С. Терно[5]. Водночас дослідження критичного мислення, як технології, що ефективно реалізується у процесі вивчення літератури, потребує практичного впровадження в освітній процес початкової школи.

Аналіз праць відомих лінгводидактів засвідчив, що використання технології розвитку критичного мислення в навчанні дасть змогу розв'язуватипроблему освітньої мотивації учнів початкової школи через зростання зацікавленості до процесу навчання, реалізувати на практиці принцип системно-діяльнісного підходу до організації навчальної діяльності на уроках читання через використання методів і прийомів, що

---

[2] Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

[3] Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ: ВД «Освіта». 2020. 192 с.

[4] Савченко О.Я. Особистісно орієнтовне спілкування. Навчання і виховання учнів 3 класу.К.: Початкова школа. 2004. С. 12–18.

[5] Терно С.О. Розвиток критичного мислення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету.* 2017. №4. С. 5–13.

спонукають учнів до активної читацької діяльності з метою отримання певної інформації, її обговорення та перетворення у читацький досвід.

Виклад основного матеріалу

Сучасний етап розвитку дидактики та методик навчання навчальних предметів перебуває на етапі розроблення та реалізації технологічного підходу до освіти на всіх її рівнях. У Державному стандарті початкової освіти стверджується про необхідність застосування технологій освіти, які визначають шляхи і способи особистісного та пізнавального розвитку учнів, а також такі, що гарантують досягнення планованих результатів навчання. Зі свого боку, гарантоване досягнення запланованих результатів стає основою для самостійного успішного засвоєння учнями нових знань, умінь, компетентностей, видів і способів діяльності, а в подальшому і фундаментом усієї подальшої освіти. У зв'язку з цим особливе місце у врегулюванні цих питань може бути відведено реалізації технологій навчання у початковій освіті. У практиці педагогів є чимало технологій. Однією з найважливіших на сьогоднішній день є технологія розвитку критичного мислення.

Нині термін «технологія» вживається досить часто порівняно з іншими педагогічними категоріями. Дослідники, які вивчають проблему технологій, найчастіше застосовують такі поняття, як «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання». У сучасній педагогічній літературі існує безліч їхніх визначень. Науковці, розглядаючи історію розвитку цього поняття у педагогіці, вказують на наявність понад трьохсот формулювань і виокремлюють поняття «педагогічна технологія», що набуває поширення в теорії навчання, застосовуються також його варіації. Більшість авторів, розкриваючи зміст поняття «педагогічна технологія», акцентують увагу найчастіше на двох основних ознаках:

1) процесуальність і визначення технології як моделі спільної діяльності суб'єктів педагогічного процесу, як процесуальної частини дидактичної системи, як упорядкованої системи дій, як техніки реалізації навчального процесу;

2) гарантоване досягнення педагогічних цілей і планованих результатів навчання[6] .

Виходячи з такого розуміння, технологію навчання характеризує чітко поставлена мета як заздалегідь усвідомлений і планований результат діяльності, гарантованість якого забезпечується системою дій, які послідовно виконуються вчителем і учнем. Таким чином, технологію навчання можна визначити як систему послідовних дій учителя та учнів, виконання яких гарантує досягнення результату, виходячи з точно визначеної дидактичної мети.

Необхідно зазначити, що сьогодні проблема технологій навчання дедалі активніше розглядається стосовно початкової освіти. Це пояснюється сучасними тенденціями, які притаманні початковій школі, визначаються її пріоритетною метою – розвитком особистості учня. Важливою умовою розвитку молодшого школяра є залучення його до самостійної пізнавальної діяльності, у процесі якої опановуються універсальні навчальні дії.

Однією з технологій, яка реалізується у початковій школі, є технологія розвитку критичного мислення. Автори технології зазначають, що критичне мислення – це комплекс когнітивних навичок і вмінь, який передбачає, що людина, яка володіє ним, уміє виражати свої думки, працювати з інформаційним потоком, розрізняти суттєву інформацію від несуттєвої, уміє аргументувати свою позицію, здатна оцінювати достовірність та правдивість, ураховує різноманіття поглядів на проблему,

---

[6] Колодій Т. Впровадження технології критичного мислення на уроках в початковій школі. К.: *Педагогічна думка*, 2014. 346 с.

здатна формулювати власну думку, самостійно займатися своїм навчанням, здатна оцінювати власний процес мислення, а також має можливість оцінювати власне мислення, а саме: «мислення», «мисленнєву діяльність», «процес мислення»[7].

Термін «критичне мислення» щодо характеристики певної особи передбачає, що суб'єкт, який має критичне мислення, отримуючи певну інформацію, має насамперед пересвідчитись у фактичній обґрунтованості та ціннісній доцільності останньої. Такий тип мислення розглядається є протиставленням шаблонному мисленню. Отож, критичне мислення учня – це комплекс інтелектуальних звичок, які допомагають учневі ухвалювати рішення, формувати позицію і ставити цілі у процесі здобуття освіти. У процесі навчання у школяра формуються інтелектуальні навички, в основі яких лежать розумові процеси (спостереження, порівняння, аналіз, оприлюднення певної позиції, пошук запитань, оцінка інформації, міркування, пошук аргументів, формування висновків і т. п.).

Людина використовує навички критичного мислення щодня. Вони допомагають їй у формуванні думки та ідей, за допомогою цих навичок людина ставить перед собою певні цілі, ухвалює певні рішення, усвідомлює наслідки дій. Навички критичного мислення дають можливість зрозуміти, що зпотоку інформації,яку отримує людина, можна аргументувати, підкріпивши певними даними, що з цього потоку є чиєюсь думкою, а що є незаперечним фактом. Насамперед, це вміння мислити ясно і глибоко.

Думати критично означає проявляти допитливість і використовувати дослідницькі методи: ставити перед собою запитання чи завдання, здійснювати пошук відповідей чи

---

[7] Лавренко С. О. До питання про впровадження технології розвитку критичного мислення в сучасній початковій школі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*.2017. Випуск 75(3). С. 182–185.

способів розв'язання завдання. Критичне мислення передбачає також наявність сумнівів у загальноприйнятій, на перший погляд, істині, пошуку відповіді на запитання: «А що, якщо?..». Критичне мислення означає формування певної точки зору з певного запитання чи завдання, здатністьпояснити власну точку зору логічними аргументами. Критичне мислення передбачає увагу до аргументів опонента та їхнє розуміння.

Технологія розвитку критичного мислення – це особлива методика навчання, яка характеризується тим, що відповідає на запитання: як навчити мислити? Різноманітні прийоми, які стосуються роботи з інформацією, організації роботи в класі, – це насамперед робота з різними типами запитань, активне читання, певні способи опрацювання навчального матеріалу.

Основні цілі технології розвитку критичного мислення такі:

1) формування нового стилю мислення (гнучкість, відкритість, рефлексивність);

2) розвиток таких якостей особистості: критичне та аналітичне мислення, креативність, комунікативність, самостійність, толерантність, відповідальність за результат своєї діяльності;

3) формування культури читання, яка включає в себе вміння орієнтуватися у джерелах інформації, розуміти прочитане, узагальнювати та робити висновки;

4) розвиток розумових навичок учнів, важливих не тільки в навчанні, а й у житті: розвиток уміння приймати зважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати її тощо.

Важливою умовою розвитку критичного мислення є застосування прийомів технології розвитку критичного мислення на різних стадіях уроку в початковій школі, а саме – дотримання трифазового технологічного циклу: виклик, осмислення, рефлексія.

Д. Халперн розглядає критичне мислення через когнітивні вміння та стратегії, що дають змогу збільшити ймовірність

отримання бажаного результату. Воно вирізняється виваженістю, логічністю, цілеспрямованістю і сприяє формуванню таких важливих якостей особистості, як: готовність до планування, гнучкість, наполегливість, готовність виправляти свої помилки, усвідомлення, пошук компромісних рішень. Розвиток критичного мислення можливий у процесі реалізації технології розвитку критичного мислення за допомогою читання[8].

У концепціях розвитку мислення розглядається здатність до критики (Т. Колодій), критичний стиль мислення (С. Терно). Методики формування та розвитку якостей мислення, у тому числі зокрема і якостей, притаманних критичному мисленню, орієнтовані, здебільшого, на точні науки, вони не завжди розглядають уроки читання як навчальний предмет, що є ефективним засобом розвитку не тільки читацької компетентності, а й навичок критичного мислення.

Упровадження технології розвитку критичного мислення в освітній процес початкової школи передбачає застосування частково-пошукових і дослідницьких методів навчання при опрацюванні читацького, мовного та мовленнєвого матеріалу. Отже, стимулювання учнів початкових класів до самостійності та творчої діяльності в процесі засвоєння мови і літератури, активізація їхніх знань і вмінь відбуваються у процесі використання в освітній практиці вчителя рольових ігор, прийомів інсценування, інтерактивних методик та різних форм індивідуальної діяльності[9].

Етап «виклик» являє собою певну проблемну ситуацію, питання, яка вимагає вирішення і передбачає комплекс дій для пошуку відповіді. Він призначений для виконання

---

[8] Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.
[9] Пометун О.І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі: навчально-метод. посібник. Київ, 2020. 104 с.

стимулюючої, інформаційної, комунікаційної функцій. Основними завданнями «виклику» є створення позитивної мотивації в учнів, формування в них інтересу до навчання, постановка мети уроку, визначення основної теми та активізація учнів для діяльності на уроці.

На цій стадії перед вчителем стоїть завдання – спонукати молодшого школяра до прояву реакції та початку виконання вправ за допомогою таких прийомів і методів критичного мислення, як[10]:

- бліц-опитування (усне опитування учнів; ставлять запитання, які безпосередньо або опосередковано пов'язані з темою уроку; ефективний прийом для повторення пройденого матеріалу, включення у навчальну діяльність і створенняробочої атмосфери);

- опитувальник (один із традиційних прийомів; який представлений у формі списку запитань (закритих і відкритих), варіантами відповідей; дає змогу налагодити взаємодію педагог – учні;

-кластер / діаграма зв'язків / mindmapping (швидкий і ефективний спосіб структурування ідей, асоціацій, загальновідомих фактів і наявних знань учнів про той чи той концепт); прийом дає змогу не тільки активізувати діяльність молодших школярів, розв'язати проблему, але також формує нестандартне мислення. Цей прийом не ставить дитину перед вибором – правильна чи неправильна відповідь. Учні можуть висловлювати будь-яку власну думку, яка, на їхню думку, допоможе знайти вихід зі скрутної ситуації.

- мозковий штурм/мозкова атака/брейнстормінг (метод пошуку нових ідей). Усі пропозиції та відчуття, що стосуються теми уроку чи твору, який учні читають, враження від

[10] Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П., Сущенко І.М. Критичне мислення: як цьому навчати: наук.- метод. посібник / за наук. ред. О.І. Пометун. Харків, 2007. 190 с.

прочитаного висловлюються учнями (навіть неймовірні, несподівані, фантастичні та дуже особисті); після цієї творчої активності відбувається обговорення, обмін думками; рівень напруги в класі мінімалізується, молодші школярі почуваються впевнено, тому що їхній особистий досвід оцінено);

- «кошик ідей» (прийом, також сфокусований на процесі генерації концепцій,характеризується певною анонімністю; використовується насамперед тоді, коли школярі сумніваються у власних знаннях, навичках і вміннях або як елемент гри);

- «ключові слова» (ще один прийом, зосереджений на процесі відгадування та апелюванні до особистого досвіду молодшого школяра: учитель перераховує кілька слів і виразів, пов'язаних із темою уроку, а учні намагаються сформулювати її);

- «кола на воді» (метод, який побудовано на використанні ключового слова: воно записується в стовпчик на дошці, а пізніше на кожну букву необхідно придумати нове слово, що асоціюється з темою уроку чи твором, який читається);

- правильні та неправильні твердження (учням пропонується проаналізувати певні вислови вчителя, що стосуються теми уроку: завдання перед учнем – обрати, яке з тверджень правдиве, а яке не відповідає дійсності, при цьому аргументувати власну думку прикладами з творів);

- синквейн (творчий прийом, який широко використовується на стадіях «виклик», «осмислення» та «рефлексія» і полягає у написанні п'ятирядкового вірша з особливою структурою кожного рядка: перший містить один іменник, пов'язаний з темою або твором; другий – два прикметники, які також стосуються теми уроку або твору ; третій – три дієслова, що характеризують тему уроку; четвертий – фраза з чотирьох слів, що відображає суть цього феномена; п'ята - один іменник, який підсумовує урок);

- «дерево передбачень» (методичний прийом, ментальна карта уроку – на дошці зображується дерево, коріння якого – це тема уроку, стовбур – основні ідеї, гілки та листя – асоціації, думки, концепти; застосовується на рефлексивному етапі для закріплення пройденого матеріалу);

- «переплутані ланцюжки» (прийом, що фокусується на структуруванні вже пройденого матеріалу та його актуалізації при введенні нового; необхідно відновити порядок подій, упорядкувати систему або продумати подальше виконання завдання);

- прогнозування за ілюстрацією (один із найпростіших методів, який часто використовується в початковій школі)[11].

На стадії виклику учні мають можливість, використовуючи попередні знання і досвід, будувати прогнози, самостійно визначати мету пізнавальної діяльності на уроці. Тобто відбувається актуалізація наявних знань; пробуджується інтерес учня до отримання інформації; він ставить власні цілі навчання.

Використання методів технології розвитку критичного мислення надає вчителеві початкових класів можливості для більш ефективного засвоєння молодшими школярами інформації з різних предметних галузей, урізноманітнює види та форми роботи на уроках. Основні переваги її застосування – це орієнтація учня початкових класів не на звичайне запам'ятовування, а на зацікавлений творчий процес пізнання світу, цілеспрямований пошук інформації після постановки проблеми та її креативне розв'язання.

Упровадження технології розвитку критичного мислення в освітній процес початкової школи сприяє розв'язанню багатьох завдань: вироблення освітньої мотивації у молодших школярів,

---

[11] Путівник з розвитку критичногомисленнявучнівпочаткової школи:методичнийпосібник для вчителів / О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Київ, 2018. 96 с.

зокрема підвищення пізнавального інтересу у процесі читацької діяльності; формування інформаційної грамотності, результатом чого є розвиток у молодших школярів здатності до самостійної аналітичної роботи з інформацією будь-якої складності); розвиток культури мовлення, а саме формування навичок складання усних і письмових текстів різних жанрів; соціальної компетентності, складниками якої є формування соціальної впевненості школяра як члена соціуму, розвиток комунікативних навичок та відповідальності за певні дії і вчинки.

На стадії виклику учні мають можливість, використовуючи попередні знання і досвід, будувати прогнози, самостійно визначати мету пізнавальної діяльності на уроці. Тобто відбувається актуалізація наявних знань; пробуджується інтерес учня до отримання інформації; він ставить власні цілі навчання. Зокрема, треба надати учневі можливість самостійно аналізувати отриману в процесі читання твору інформацію і те, що відомо йому з попередніх уроків чи досвіду в контексті теми уроку. Можна комбінувати прийоми індивідуальної та групової роботи. Наприклад, запропонувати кожному пригадати про те, що вже відомо про тему, що вивчається, записати це у вигляді ключових слів, потім поділитися написаним у парі або групі, склавши всією командою список ключових слів, а потім обговорити це разом із учителем. Тут доцільно застосувати такі прийоми: «Мозкова атака», «Так – ні», «Правильні та неправильні твердження», «Інтелектуальна розминка (опитування) або тест», «Кошик ідей», «Кластери».

Учитель на цьому етапі є людиною, яка спрямовує школярів на міркування, виокремлення власної думки. Учень актуалізує отримані знання з даної теми, ставлячи питання, на які самостійно не може дати відповідь. Тому перед учителем стоїть на цьому етапі завдання – викликати у школяра інтерес до отримання інформації через читання творів.

Наприклад, під час вивчення творчості Тараса Шевченка пропонуємо такий список тверджень:

1. Тарас Шевченко любив Україну.

2. Він здобув прекрасну освіту.

3. Уже в дитячому віці Шевченко читав.

4. Перше видання «Кобзаря» містило вісім поезій.

5. Тарас Шевченко відомий у світі як поет і художник.

Завдання учня – погодитися або не погодитися з цими припущеннями, поставити плюс або мінус. Домашнє завдання полягає у тому, щоб підготувати повідомлення про автора, твори якого ми вивчатимемо.

Під час вивчення у 4 класі теми «Казки Василя Симоненка» пропонуємо четвертокласникам прийом «Правильні та неправильні твердження»:

1.Василь Симоненко належав до поетів-шістдесятників.

2. Написав казку «Подорож у країну Навпаки».

3. Казка «Подорож у країну Навпаки» написана прозовою мовою.

4. В. Симоненко за освітою був журналістом.

5. Головна дійова особа казки «Подорож у країну Навпаки» – Невмивака.

6. Льох у казці був із солі.

7. Головними героями є Лесик, Толя й два Володі.

На стадії виклику основним завданням було: активізувати, зацікавити учнів, мотивувати їх на подальше читання художніх творів, «викликати» вже наявні почуття, емоції, оптимізувати знання або створити асоціації на основі теми, питання, що вивчається. У практиці нашої роботи добре зарекомендували себе такі прийоми.

Прийом «Розбір по буквах». Учні підбирають до кожної букви слова, поняття, що виражають суть об’єкта. Наприклад: урок читання (4-й клас) за твором Ярослава Стельмаха «День народження».

Ви, малята, відпочивали,

Веселилися й гралися.

Але покликав усіх вас дзвінок.

Починати пора урок.

– Назвіть на кожну букву слова «урок» слова, що виражають почуття, які ви хочете відчути на уроці:

У – упевненість

Р – радість, різноманітність

О – оптимізм

К – креативність

– Я бажаю вам на уроці впевненості від нових знань, радості, різноманітності інформації при відповідях, креативності при виконанні творчих завдань.

Прийом *«Кошик ідей»* пропонуємо для проведення етапу виклику, коли відбувається процес актуалізації знань за темою. «Викликається» з пам'яті учнів усе, що має стосунок до теми уроку, відбувається узагальнення набутого досвіду та підготовка до сприйняття нового матеріалу[12].

Наприклад, урок у 3 класі за темою: Ольга Дігтяр, оповідання «Сон жовтого таксі»:

Які асоціації виникають, коли ви дивитеся на жовте таксі? (Пропонуємо протягом двох хвилин подумати і написати на листочку все, що спливає в пам'яті, коли звучить слово таксі).

– Чому таксі жовтого кольору?
– Якого кольору таксі в Україні?
– Чим воно відрізняється від інших автомобілів?

ІІ етап – осмислення змісту.

Другий етап – осмислення (основний етап уроку), пошук відповідей на запитання, які поставлені на початку уроку. Цей етап починається разом із подачею нової інформації. На ньому

[12] Красовицький М. Ю., Бєлкіна О. В. Проблеми виховання критичного мислення учнів у контексті теорії і практики американської школи. *Рідна школа*. 2003.№ 2.С.73–76.

учні опановують нові знання та поняття. На реалізацію цього етапу відводиться більша частина часу уроку. Учні співвідносять нову інформацію з тією, якою вони вже володіють.

Стадія «осмислення» втілює дві основні функції навчального процесу: інформаційну та систематизуючу, оскільки молодші школярі протягом уроку отримують новий для них матеріал і працюють із ним. Діяльність учнів передбачає групову, парну, індивідуальну форми роботи. Роль педагога є меншою, ніж на першому етапі: вчитель контролює хід уроку, координує навчальну діяльність учнів.

Використовуються методи та прийоми активного читання[13]:

- «зиґзаґ» (поєднання індивідуальної та групової форм роботи: клас ділиться на підгрупи з рівною кількістю осіб, кожен член команди отримує фрагмент тексту, який має прочитати, зрозуміти та змістовно переказати);

- «інсерт» (назва – це абревіатура INSERT – Interactive Noting System for Reading and Thinking; є видом читання з позначками у вигляді умовних знаків і заповненням таблиці; часто позиціонується як «технологія ефективного читання»);

- «ідеал» (стратегія IDEAL Identify, Define, Explore, Act, Look, була розроблена відомими психологами Джоном Бренсфордом і Баррі Стайном у 1994 р.); суть прийому полягає у послідовному виконанні дій: виявлення проблеми, пошук рішень, аналіз варіантів відповідей, вибір найбільш правильного,складання плану);

- «фішбоун» (метод аналізу причинно-наслідкових зв’язків у вигляді схеми, що відображає саму проблему («голова»), причини конкретних явищ, дій героїв або подій та їхні

[13] Шквир О. Критичне мислення молодшихшколярів : сутність і особливості. Молодь і ринок.2019. No 4 (171). Квітень. С. 27–32.

особливості («кістки»), висновки на основі прочитаного або результати обговорення «хвіст»);

- «кубик Блума» (Bloom's Cube, Cubing) – один з прийомів технології розвитку критичного мислення; являє собою паперовий кубик, на кожній грані якого написана одна з команд: опиши, поясни, порівняй, зміни, проаналізуй, аргументуй(наведи приклад); залежно від теми кубик може кидати як учитель, так і безпосередньо учень; особливість цього методу – непередбачуваність, що спрямовано на формування в учнів готовності до ситуацій, коли необхідно діяти негайно і відповідно до запропонованих обставин);

- «генератори і критики» (після отримання нової інформації клас ділиться на дві групи: перша – це генератори, які пропонують різні шляхи та способи розв'язання завдання, друга – критики, які оцінюють озвучені ідеї;рекомендовано використовувати перед читанням, коли озвучено вчителем тільки тему твору або заголовок, після читання, коли вже є матеріал для подальшої дискусії, після письмового завдання, коли учні обмінюються результатами роботи або зачитують їх вголос);

- взаємонавчання (тобто виконання учнями ролі вчителя по відношенню один до одного; переважно застосовується під час роботи над читанням: учні отримують однаковий текст, поділений на фрагменти, потім кожен учень уважно його читає, робить позначки, складає запитання щодо кожного абзацу, після цього розпочинається робота в групах чи парах: кожен учень класу пояснює своїм однокласникам певну частину прочитаного твору, слухачі уточнюють незрозумілі моменти, просять навести приклад з твору для кращого розуміння та пропонувати свої думки, далі відбувається зміна позицій);

- ранжування (тобто сортування фактів, отриманих із прочитаного тексту, на основі чинників: важливість, потрібність, новизна, корисність, практичне застосування

тощо. Складається список найяскравіших моментів з твору, висновки учня мають бути логічними йобґрунтованими;

- «бортовий журнал» (може застосовуватися на кожному етапі; таблиця, що складається з трьох колонок: «що я знаю», «що дізнався нового» для рефлексивної частини уроку. Коли всі графи заповнені – осмислення виконаних етапів;

- таблиця ЗХД (знаю, хочу дізнатись, дізнався на уроці) – відому інформацію учень заносить у колонку «Знаю», суперечливі ідеї та запитання у колонку «Хочемо знати», в кінці уроку учні самостійно заповнюють третю колонку «Дізнався». Ця методика ефективна для підсумовування уроку, вона дає змогу відобразити рефлексію.

- таблиця аргументів (прийом застосовується після ознайомлення з текстом) складається з трьохколонок – безпосередньо аргумент, за та проти[14].

Дитина більше працює самостійно. Якщо щось незрозуміло, то учень може звернутися по допомогу до вчителя. Це етап пізнання, під час якого учні отримують можливість познайомитися з новою інформацією. Учень замислюється над суттю об'єкта, який досліджується (у нашому випадку над змістом твору), залежно від співвіднесення відомої та нової інформації, вчиться формулювати запитання, визначає власну позицію. На етапі осмислення відбувається отримання нової інформації (безпосередній контакт з інформацією: з текстом художнього твору, фільмом, презентацією, матеріалом підручника) і коригування визначеної на початкууроку мети.

Прийоми та методи технології критичного мислення дають пожвавити активність учнів, зацікавити школярів читанням нових творів. Для того, щоб читацька діяльність була усвідомленою, використовуємо прийом «Читання із зупинками»:

---

[14] Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів критичного мислення в початковій школі: навч.-метод. посіб. для учит. поч. школи та студ. пед. коледжів, ун-в. Луцьк: АКВА ПРІНТ. 2019. 104 с.

заздалегідь розбиваваємо текст на уривки. Важливо, щоб кожен уривок був логічно завершеним, при цьому давав простір для уяви: «А що ж буде далі?». Читання починається на стадії осмислення і проходить у кілька етапів: читання – запитання за текстом – припущення. Цей ланцюжок повторюється стільки разів, скільки абзаців у тексті. Наприклад, під час вивчення творчості Лесі Українки четвертокласники самостійно складають таблицю, що знали про письменницю та її твори, що дізналися нового, які її вірші і казки читали, і що хотіли б дізнатися нового. Робота з цим прийомом найчастіше виходить за рамки одного уроку.

Існують різні види кластерів – класичний кластер, паперовий кластер, кластер з нумерацією слів для складання оповідання, кластер із використанням окремих малюнків замість запису слів, групові кластери з використанням у кожній групі різних фрагментів однієї теми з метою складання колективного оповідання, зворотний кластер, граматичний кластер.

На початку уроку вчитель записує у центрі дошки тему (ключове слово) і просить учнів зробити запис у зошиті, подумати та записати навколо слова все, що пов’язане з цією темою. Потім можна запропонувати школярам обмінятися своїми ідеями у парах, потім поділитися ними з усім класом та записати їх на дошці.

Паперовий кластер. Може стати засобом розвитку навичок не тільки письма, а й читання. Школярі отримують картки з окремими словами, пропозиціями чи навіть невеликим текстом на тему уроку. Читають їх, приклеюють на аркуш у певному порядку навколо ключового слова. Потім кластери перевіряються, обговорюються та оцінюються.

Підготовка паперового кластера може стати цікавим домашнім завданням для молодшого школяра. Кластер із нумерацією слів доцільно використовувати, коли треба

визначити послідовність подій при складанні розповіді за прочитаним твором. Кластер із нумерацією слів складається колективно: у центрі дошки записується тема (ключове слово), потім учні озвучують слова та словосполучення, пов'язані з твором, темою уроку. Коли запропоновані школярами слова записані на дошці, учні обговорюють послідовність подій у творі, який вивчається на уроці. Вчитель допомагає, ставлячи питання, та разом з учнями проставляє номери черговості біля записаних на дошці слів: поряд зі словами, які треба використовувати у першому реченні, ставиться 1, у другому – 2і т. д.

Арт-кластер (кластер з малюнками). Кластер з використанням сюжетних малюнків замість слів – ефективний метод у процесі читання учнями початкової школи більшого за обсягом твору. Принцип побудови: у центрі прикріплюється малюнок на певну тему, навколо якого учні наклеюють або малюють складові компоненти. Готові малюнки можуть містити тільки один предмет (річ, жива істота, будь-який колір тощо) або певний сюжет (явище природи, заняття людей)[15]. Використовуючи створені учнями малюнки, врахуючи отримані на уроці знання, учень під керівництвом учителя вимальовує загальну графічну схему, яка відображатиме рівень засвоєння молодшими школярами теми уроку, прочитаного твору.

Цікавим завданням на уроці читання під час вивчення творчості Івана Франка буде складання кластера. Перед цим рекомендуємо організувати екскурсію в музей–садибу Івана Франка у Нагуєвичах. На самому початку роботи школярі розповідають, що вони вже знають про письменника, його творчість. Наприклад: родина, батьки, місце народження,

[15] Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів критичного мислення в початковій школі: навч.-метод. посіб. для учит. поч. школи та студ. пед. коледжів, ун-в. Луцьк: АКВА ПРІНТ. 2019. 104 с.

шкільні роки, твори. Учитель фіксує їх на дошці. Далі йде читання параграфа з підручника. Під час ознайомлення з матеріалом (або за результатом прочитання), схема доповнюється новими фактами. Учитель дописує їх, використовуючи кольорову крейду. Підсумком уроку має стати аналіз отриманої картини, з обговоренням правильності або неправильності початкових суджень і узагальненням отриманої інформації[16].

Застосування кластера для формування читацької культури учня початкових класів чимало переваг: насамперед він дає змогу охопити значний обсяг інформації, яку дітям молодшого шкільного віку після прочитання чи озвучення вчителем запам'ятати важко; залучає всіх учасників колективу (класу) до читацької діяльності (якщо не прочитаєш текст – не знатимеш тематики, жанрової специфіки творчості того чи того автора).Учням цікаво; оскільки в них не виникає страх помилитися, висловити неправильне судження.

Переваги цієї технології полягають у тому, що робота в парі та в групі подвоює, потроює інтелектуальний потенціал учасників, а це значно розширює їхній словниковий запас; спільна робота сприяє кращому розумінню складного, інформаційно насиченого тексту; є можливість повторення, засвоєння матеріалу; виробляється повага до власних думок та досвіду; виробляються навички глибшого розуміння, аналізу, впродовж якого зароджується власна цікава думка учня; під час обговореннявиокремлюються кілька трактувань одного і того самого змісту твору, а це ще раз працює на розуміння; розвиваються навички слухання; зникає страх перед перед аудиторією;

[16] Пометун О.І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі: навчально-метод. посібник. Київ, 2020. 104 с.

Попри це використання методів такої технології викликає певні труднощі у роботі вчителя, а саме: некожен учень початкових класів може опрацьовувати той чи той обсяг інформації, технологія не завжди ефективна у слабких класах (як і будь-яка інша); до використання технології педагогу необхідно ґрунтовно готуватись, пройти відповідне навчання; у межах цієї технології є значна кількість прийомів, тому складно вибрати один із них; труднощі з підбором текстів для опрацювання на уроках читання.

Але позитивом застосування цих методів і прийомів є результат: в учнів початкових класів формуються вміння працювати з інформацією, яка постійно оновлюється і потребує пошук її у різних галузях знань; і вчитель, і учень повиннікористуватися різними способами інтегрування інформації; учень навчається ставити питання, самостійно формулювати гіпотезу, виконувати завдання, формулювати власну думку з урахуванням осмислення різного досвіду, ідей та уявлень (на прикладі художнього твору); виробляються вміння аргументувати власну позицію та враховувати позицію інших. Уроки дають учням насамперед можливість проявити своє «я», висловити власне бачення проблеми, надають свободу творчої і навчальної діяльності. Учень може не погодитися з учителем чи офіційною думкою, висловлену авторами підручників, а відстоювати цілком іншу, власну.

Третій етап – рефлексія (підбиття підсумків). Метою цього етапу є закріплення отриманих знань, засвоєння нової інформації, формування власного нового знання, включення в систему знань нових понять, а також постановка нових запитань і пошук відповідей на них, що може послужити основою для стадії виклику до наступного уроку.

Цей етап необхідний для того, щоб учні змогли проаналізувати, чи вдалося їм досягнути визначеної мети і розв’язати ті проблеми та суперечності, що виникли в процесі

знайомства з новим матеріалом. На заключному третьому етапі уроку учні співвідносять нову інформацію із тією, якою вже володіли, використовуючи знання, отримані на етапі осмислення, вносять зміни, доповнення. Тут вони заповнюють кластери й таблиці, встановлюють причиново-наслідкові зв'язки між блоками інформації, повертаються до ключових слів, правильних і неправильних тверджень; складають синквейни, пишуть мінітвори, есе.

Використовуються прийоми: складання схеми, таблиці, дискусія, коротке есе, кластер, карти пізнання, синквейн, розробка міні-проєкту, взаємоопитування і контроль, малюнок тощо.

Перехресна дискусія дає можливість працювати з текстом загалом: на рівні його ідеї та проблематики. Саме слово «перехресна» передбачає зіткнення протилежних позицій. Отже, подібна дискусія доречна, якщо з обговорюваного питання можливе виникнення протилежних думок. Перехресна дискусія допомагає, з одного боку, уникнути однозначного тлумачення подій, вчинків і характерів героїв, а з іншого – допомагає учням навчитися поважати чужу думку.

Запитання пропонуємо стрижневі, тобто пошук аргументів для відповіді має передбачати використання всього спектра інформації, конструювання причинно-наслідкових зв'язків між основними поняттями теми. Зауважимо, запитання можуть бути запропоновані й самими учнями. У будь-якому випадку це мають бути бінарні запитання, тобто такі, що вимагають або позитивної, або негативної відповіді. Учитель пише кілька аргументів «за» і кілька «проти».

В учнів не повинно виникати заперечення проти того, щоб шукати аргументи проти, якщо ти стоїш на позиції за (і навпаки), завдання формулюємо так: «Наведіть свої аргументи і спробуйте передбачити аргументи опонентів». Кожна з пар коментує зроблені висновки, наводячи приклади, цитати з

тексту. Звертаємо увагу учнів на те, що треба уважно слухати одне одного, не перебивати, не повторювати вже висловлені думки. Аргументи однокласників, що сподобалися, пропонуємо записувати в зошит.

Після дискусії триває індивідуальна робота з метою, щоб учні могли ще раз ретельно переглянути й оцінили аргументи та контраргументи і дали своїл відповіді на запитання дискусії.

Останнім етапом роботи є аналіз самого процесу полеміки. Ставимо запитання про те, як було відібрано аргументи для захисту тієї чи тієї позиції, наскільки прийняті в групі аргументи для захисту відповідали точці зору конкретного учасника групи, чи є люди, які внаслідок обговорення не дійшли до жодного із двох рішень.

Наприклад, працюючи у 4-му класі над оповіданням «Дитинство Катерини Білокур» (із серії «Життя видатних дітей»), учні отримують картку. У ній прописані основні етапи роботи:

Формулювання ключового питання дискусії.

Складання таблиці для запису.

Складання списку аргументів: 2-3 аргументи «за» і «проти».

Наведення аргументів.

Етап рефлексії активно сприяє розвитку навичок критичного мислення. На стадії рефлексії учні систематизують нову інформацію ,спираючись на уже наявні уявлення, досвід, а також відповідно до категорій знання (поняття різного рівня, факти). Учитель впродовж цього етапу нагадує школярам їхні попередні припущення, вносить зміни, доповнення, скеровує на виконання дослідницьких творчих завдань. Педагог будує урок так, щоб учні мали можливість після прочитання тексту мислити критично, залучають їх до активного процесу пізнання, томунавчання стає цікавим і продуктивним.

Упродовж нашого дослідження для відстеження результативності використання технології розвитку критичного мислення ми використовували такі діагностичні методики:

1. «Шкала вираженості навчально-пізнавального інтересу». Мета: визначити рівень сформованості пізнавальних та навчальних інтересів молодших школярів.

2. Методика виявлення ефективності навчальної діяльності, успішності засвоєння інформації.

3. Опитувальник мотивації. Мета: опитувальник призначений для виявлення мотиваційних уподобань у навчальній діяльності.

Чому саме ці методики? Власне перелічені методики дають можливість визначити, що використання методів і прийомів технології розвитку критичного мислення є важливим, позаяк виокремлення учнем власної думки, дискусія на уроці – усе це сприяє глибокому засвоєнню теми уроку.

Залучаючи до дискусії, обговорення біографії письменника, його творів, учні, незважаючи на різні точки зору однокласників, відстоюють власну думку, використовуючи читацький матеріал, приклади з життя автора. Як результат – на уроці читання ми досягаємо певного освітнього результату: учні отримують більше інформації про постать письменника, ситуацію, яку описано у творі. Також відбувається усвідомлення учнями причин, які мали безпосередній вплив на перебіг тих чи тих подій у житті автора чи творі.

Для цього можна використати вправу «Дискусійне кафе», яку проводимо у формі дружніх посиденьок у кафе, коли знайомі обговорюють певну ситуацію. Передбачається, що кожен учень прочитав твір, ознайомився із змістом, проблемою, яку розглядає автор у творі, тому готовий повідомити власну думку у вигляді суджень і буде її відстоювати.

1 етап цієї вправи передбачає вибір об’єкта і теми для обговорення. Зазвичай молодші школярі обирають автора твору чи персонажа, який може також бути відомою людиною (історична постать, культурний діяч, відомий казковий персонаж). Потім треба обрати епізод чи подію, які пов’язані з

автором чи персонажем. Підготовка до виконання передбачає розподіл ролей між учнями і педагогом. Згідно з алгоритмом дій, розробленого Т. Колодій, «кожен «персонаж» сам обирає собі команду однодумців. У команді однодумців школярі під керівництвом учителя обговорюють вчинки персонажів, готують таблицю ідентичності (короткі відомості про персонажа, варіанти його поведінки та ставлення до тої чи тої проблеми).

Можна також використати інші види роботи на уроці читання, які відповідають технології розвитку критичного мислення.

Мозаїка. Ця методика передбачає поділ учнів на три групи. Якщо у вас 30 учнів, то треба сформувати три групи по 10 школярів у кожній. Зокрема ролі виконуватимуть тільки троє, усі інші учасники будуть працювати в команді або кожен говоритиме від свого імені. Так учитель зможе організувати усіх школярів та залучити до роботи в класі. Попросіть учнів дотримуватися правил поведінки кожної визначеної групи. Якщо одна з груп завершила обговорення твору, вони можуть послухати обговорення учасників другої групи.

Круглий акваріум. Цей метод передбачає командну діяльність. Посеред класу стоять колом стільці, кількість стільців має дорівнювати кількості учнів, яким розподілені ролі. Участь в обговоренні беруть ті учні, що сидять на стільцях – інші спостерігають за межами кола. У будь-якиймомент учитель може зупинити дискусію, та замінити учасників на тих, хто поза колом.

Письмові роздуми. Цей метод прийнято використовувати у 3–4-х класах, оскільки молодші школярі цього віку мають вже навички створення письмових робіт. Як один із варіантів додаткового завдання – після завершення дискусії дати завдання учням – написати твір-роздум про отриманий досвід.

Це може бути домашнім завданням. Учителеві треба розробити орієнтовні питання для того, щоь дискусія пройшла успішно.

Наприклад:

– Твердження опонентів, які ви сьогодні почули під час дискусії, змогли б змінити позицію твого героя?

– Які емоції ти пережив у процесі обговорення?

–На якому етапі обговорення тобі було комфортно?

–Під час захисту своєї думки чи переконування інших?

–Що ти можеш сказати про поведінку опонентів у процесі ведення дискусії?

Також цікавим буде метод «Питання до автора твору», що дасть змогу учневі не тільки самому формувати запитання, а й шукати відповіді на них, звертаючись до тексту. Цей метод передбачає дотримання певної структури читацької діяльності на уроці, а саме:

1) виявлення учнями у процесі читання складних для розуміння фрагментів тексту;

2) як результат – треба планувати зупинки у процесі читання тексту, опрацювання окремих частин твору;

3) формулювання запитань для кожної частини твору після визначених зупинок;

4) створення учнями власних запитань та пошуки відповідей на них у творі, який вивчається.

Наприкінці для підбиття підсумків пропонуємо провести опитування, яке можна почати з найпростіших питань: «Що нового ви дізналися з цього твору?», «Що нового ви дізнались про письменника, автора твору?». Це займе всього декілька хвилин, але дозволить підсумувати читацьку і мисленнєву діяльність учнів.

Прийом «Подвійний щоденник» дає можливість учневі початкових класів, окрім аналізу тексту, навчитися пов’язувати зміст твору з особистим досвідом. Подвійні щоденники можуть

більш доцільно використовувати не на уроці, а у процесі позакласного читання творів удома.

Цитата	Коментарі (чому ця цитата привернула твою увагу)

У лівій частині щоденника записуються уривки з тексту, які викликали найбільше зацікавлення або мали певний емоційний вплив і враження, зокрема, викликали певні спогади, нагадали моменти з власного життя, спричинили паніку, викликали протест або, навпаки, захоплення, здивування. У правій колонці щоденникамолодші школярі записують самі вже враження у вигляді коментаря. На етапі рефлексії учні звертаються до цих щоденників: за їх допомогою текст твору послідовно аналізується, тобто проводиться паспортизація (аналіз) твору, учні діляться зауваженнями, які зробили до кожної сторінки чи абзацу. Потім педагог озвучує власні емоції і враження від прочитаного твору, якщо школярі недостатньо змістовно заповнили обидві колонки.

Метод допомагає усвідомлювати текст, виділяти в ньому відоме, невідоме, цікаве, систематизувати матеріал.

При розробленні методів технології розвитку критичного мислення ми враховували таке:

1. Застосування культурно-історичної концепціїпсихологів до дослідження критичного мислення, яка передбачає, що знання та вміння існують спочатку в колективно розподіленій формі й тільки потім відбувається їхня інтеріоризація.

2. Уявлення про критичне мислення як про властивість особистості, що характеризує суб'єкт і містить у собі когнітивний, емоційний та діє-поведінковий компоненти.

3. Урахування вікових особливостей молодших школярів при виборі методів застосування технології розвитку критичного мислення[17].

Зокрема, ми розробили методику застосування технології розвитку критичного мислення молодших школярів, яка становить певну систему методів і прийомів, що сприяють отриманню інформації про особливості розвитку когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів у процесі читацької діяльності. Після впровадження методики і здійснення педагогічних умов її реалізації нами було проведено підсумковий зріз сформованості компонентів критичного мислення учнів та визначено індивідуальний рівень розвитку критичного мислення.

Мета експерименту полягала у такому: переконатися в принциповій можливості (або неможливості) застосування технології розвитку критичного мислення учнів або її елементів саме на уроках читання в початковій школі; з'ясувати, чи справді розвиток критичного мислення учнів сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу.

Експериментальний розвиток критичного мислення учнів відбувався у 3-му класі у 2023–2024 навчальному році. Під час пошукового експерименту було використано такі методи дослідження, як спостереження та бесіда з учнями. Оцінювання того, як засвоїли школярі основний читацький матеріал, відбувалося під час перевірки домашніх завдань, виконання самостійних завдань.

Під час експериментального дослідження було проведено діагностику рівнів розвитку критичного мислення учнів 3-го класу. Для визначення ефективності розробленої технології, по-перше, було розроблено рівні критичності мислення, які дають

[17] Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ: ВД «Освіта». 2020. 192 с.

змогу досить повно характеризувати результат формування критичності мислення молодшого школяра в навчанні; по-друге, виявлено просування учнів в опануванні уміннями критичності мислення на різних етапах та в освітньому процесі загалом.

У результаті виокремили три рівні критичного мислення з урахуванням компонентів: високий, середній, низький. Якщо в учня в процесі читацької діяльності не спостерігається підвищення рівня розвитку критичного мислення, за допомогою використання проміжних методик перевірки рівня розвитку, то необхідно коригувати навчальний процес, тобто повертатися на другий і третій компонент моделі. Ця корекція може бути індивідуальною або груповою, залежно від результатів проміжної перевірки.

Рівень розвитку критичного мислення	Характеристики рівнів
Високий	Учень володіє елементами логічного мислення, тобто вміє аналізувати, порівнювати та узагальнювати інформацію, знаходити головну думку в тексті. Учень може самостійно побачити проблеми та розв'язати її своїми силами, не вдаючись до допомоги інших. Учень має навички рефлексії, тобто здатність до самоаналізу своїх дій та вчинків.
Середній	Учні вміють оцінювати думки інших і не піддаватися їм, але не завжди вони можуть проаналізувати та побачити слабкі та сильні сторони висловлювань та помилки, допущені в них. Не завжди можуть розглянути проблему з різних точок зору, не можуть аналізувати, порівнювати та встановлювати взаємозв'язки між явищами. Рефлексія проводиться рідко й учень не завжди в змозі завжди в змозі

	проаналізувати свої дії та вчинки повною мірою.
Низький	В учня або слабо розвинене, або повністю відсутнє вміння аналізувати всі доводи за або проти своїх висловлювань, не піддає їх перевірці з різних точок зору. Учні найчастіше несамокритичні, несамостійні у своїх рішеннях.

Загалом у дослідження взяли участь 58 учнів (30 учні в експериментальній групі та 28 – у контрольній).

Для перевірки рівня розвитку критичного мислення було обрано методику визначення рівня критичного мислення. Цю методику було обрано не випадково, оскільки за допомогою неї можна визначити не тільки загальний рівень розвитку критичного мислення. Мета методики – дослідження загалом рівня критичного мислення учнів. Методика включала 15 тестових завдань, учні мали дати відповіді та обґрунтувати їх. Кожне завдання оцінюється в 3 бали, максимальна кількість балів – 45.

Залежно від кількості отриманих балів виявляється рівень сформованості критичного мислення:

1. Високий рівень, якщо учень набирає більше 36 балів, тобто 80 % завдань мають бути правильно виконані.

2. Середній рівень, якщо учень набирає від 15 до 36 балів, тобто від 33 % до 80 % правильних відповідей.

3 Низький рівень, якщо учень набирає менше 15 балів, тобто менше 33% правильних відповідей.

Використання означеної методики до початку експерименту, тобто проведення уроків із прийомами розвитку критичного мислення, дає можливість визначити, що в учнів двох класів у більшості випадків: 64% (13 учнів) і 61% (12 учнів) низький рівень сформованості критичного мислення, середній рівень показали 12 учнів в одній групі та 11 учнів у другій, високий – по одному учневі в кожному класі.

У контрольній групі уроки читання проводилися у звичному режимі без використання прийомів розвитку критичного мислення, а в експериментальній групі на більшості уроків навпаки використовувалися обрані та розроблені нами прийоми.

Результати контрольного зрізу засвідчили певні переваги експериментального навчання щодо формування у молодших школярів такої якості розуму, як критичність мислення. Встановлено, що тільки в умовах спеціально організованого навчання вдалося зафіксувати не тільки збільшення кількості учнів, здатних виявляти критичність мислення, а й якісні зміни формованої якості.

Після експериментального навчання 39% учнів досягли третього, найвищого рівня критичності. Учні експериментального класу успішніше справлялися з виконанням завдань. Низьким або початковим рівнем розвитку критичного мислення є незначне уявлення учня про цей стиль мислення. Учні з низькими показниками не вміють оцінювати свою та чужу позицію, не вміють доводити й обстоювати свою думку та правоту. Середній рівень мають учні, у який ровинене уявлення, вони проявляють свої вміння та навички в розумових операціях, у деяких межах. Учні, які володіють середнім рівнем критичного мислення, мають певний досвід у доказах і спростуваннях, мають бажання оцінювати й уміють робити самооцінку, уміють сприймати критику у свій бік і робити деякі висновки.

Високим рівнем критичного мислення володіють учні, у яких сформувалися стійкі вміння та навички основних розумових операцій. Вони здатні бачити свої та чужі помилки, недоліки в будь-якій роботі. Вони можуть швидко визначити і помітити помилки, можуть логічно обґрунтувати свою оцінку та самооцінку, щоразу зважують усі «за» і «проти», дуже толерантні.

Після підбиття підсумків експериментального навчання можемо визначити перевагитехнології розвитку критичного мислення:

1. Діяльність у команді подвоює, потроює інтелектуальний потенціал учнів початкових класів, значно розширюється їхній словниковий запас.

2. Спільна діяльність сприяє кращому розумінню інформаційно насиченого тексту;

3. Завжди є можливість повторення у процесі опрацювання тексту.

4. Виробляється самооцінка, повага до власних думок і власного життєвого досвіду.

5. З'являється глибина розуміння твору, авторської думки, виникають власні нові цікаві ідеї, думки.

6. У процесі читання, а потім аналізу змісту твору, вчинків героїв виокремлюється кілька трактувань одного і того самого змісту, а це сприяє глибшому розумінню.

7. Розвиваються навички свідомого читання йуважного слухання.

8. Зникають страх і паніка перед аудиторією.

Окрім переваг, у процесі застосування означеної технології педагог повинен подолати певні труднощі:

1. Не завжди учні початкових класів можуть успішно сприйняти й опрацювати певний обсяг інформації.

2. Застосування технології не завжди є ефективним з огляду на різний рівень підготовки і читацького досвіду.

3. Для ефективного використання прийомів і методів даної технології педагогу необхідно постійно працювати над розумінням стратегій і методів, брати участь у семінарах і практичному навчанні.

Висновки

Отож, технологія розвитку критичного мислення гарантує учневі початкових класів досягнення успіхів у навчальній діяльності, просування на вищий рівень навчання. Учень має можливість самоорганізуватись для читання й аналізу прочитаних творів, а це сприяє мотивації не тільки до навчання, а й до розширення читацьких інтересів. А наука вже довела, що людина, яка багато читає, грамотна, вміє аналізувати отриману інформацію й використовувати її для саморозвитку Тільки грамотне використання різних способів навчання дасть змогу створити умови, які спонукатимуть самих учнів до здобуття знань. Розвивати мислення – це насамперед розвивати вміння думати, а значить тому, хто навчається, читає, як грамотній особистості треба сформувати і розвинути в собі певні якості: готовність, гнучкість, усвідомлення, пошук компромісних рішень, наполегливість, здатність враховувати думку інших, формуючи при цьому власну.

Технологія критичного мислення передбачає рівні партнерські відносини у плані як спілкування, так і конструювання знання, що народжується у процесі читацької діяльності. Педагог перестає бути головним джерелом інформації і перетворює читання книжок на спільний і цікавий пошук.

Ми виокремили методи і прийоми технології розвитку критичного мислення, які, на нашу думку, є найбільш ефективними для розвитку в учнів інтересу до вивчення літератури і рідної мови, сприяють формуванню читацької грамотності і читацької культури. Застосовуючи в роботі ці прийоми, вчитель підвищує інтелектуальний потенціал уроків читання; спільна діяльність на уроці сприяє кращому розумінню інформативно насиченого тексту; в учнів виробляється повага до власних думок і власного читацького

досвіду; загострюється допитливість, спостережливість; підвищується самооцінка.

Ця технологія звернена як до учня, так і до вчителя. Вона надає вчителю можливості: активізувати мислення учнів; визначити мету навчання; сприяти активній дискусії; підвищувати мотивацію навчальної діяльності; допомагати учням розвивати власне критичне мислення; сприяти їхньому самовираженню. Учень має можливість удосконалювати уміння критично мислити, я співпрацювати з учителем та іншими учнями; утверджує бажаннякожного навчатися впродовж усього життя.

Розроблені методи і прийоми переконали в тому, що включення їх до структури уроків читання дає можливість і вчителю, й учню реалізувати вимоги Державного стандарту початкової освіти і Концепції Нової української школи.

Література

Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П., Сущенко І.М. Критичне мислення: як цьому навчати: наук.- метод. посібник / за наук. ред. О.І. Пометун. Харків, 2007. 190 с.

Колодій Т. Впровадження технології критичного мислення на уроках в початковій школі. Київ: Педагогічна думка, 2014. 346 с.

Красовицький М. Ю., Бєлкіна О. В. Проблеми виховання критичного мислення учнів у контексті теорії і практики американської школи. *Рідна школа.* 2003. № 2. С.73–76.

Лавренко С. О. До питання про впровадження технології розвитку критичного мислення в сучасній початковій школі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки.*2017. Вип. 75(3). С. 182–185.

Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів критичного мислення в початковій школі: навч.-метод. посіб. для учит. поч. школи та студ. пед. коледжів, ун-в. Луцьк: АКВА ПРІНТ. 2019. 104 с.

Пометун О. І. Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ: ВД «Освіта». 2020. 192 с.

Пометун О.І. Урок, що розвиває критичне мислення. 70 методів в одній книзі: навчально-метод. посібник. Київ, 2020. 104 с.

Путівник з розвитку критичногомисленнявучнівпочаткової школи: методичнийпосібник для вчителів / О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Київ, 2018. 96 с.

Савченко О.Я. Особистісно орієнтовне спілкування. Навчання і виховання учнів 3 класу. Київ : *Початкова школа*. 2004. С. 12–18.

Терно С.О. Розвиток критичного мислення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. 2017. №4. С. 5–13.

Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. Київ: Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с.

Шквир О. Критичне мислення молодших школярів: сутність і особливості. *Молодь і ринок*.2019. № 4 (171). Квітень. С. 27–32.

Olena Kravchenko-Dzondza

TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING: PRINCIPLES OF IMPLEMENTATION AND PRACTICE OF SUCCESSFUL IMPLEMENTATION IN PRIMARY LITERARY EDUCATION

Abstract. The article identifies the category of ‘critical thinking’ as a qualitative characteristic of thinking necessary for the formation and development of a free, creative personality. The article presents a pedagogical interpretation of the technology of critical thinking development, in which cognition is considered as a process of constructing new knowledge through readiness for dialogue. The pedagogical conditions and means of forming and developing critical thinking in the process of studying literature in primary school are determined.

A methodology for developing critical thinking skills in primary school students in the process of learning to read is proposed. The author describes the tasks of technologies for the development of

critical thinking in the context of primary literary education: educational motivation, reading literacy, and culture of speech. The list of effective technologies and methods for developing critical thinking of primary school students in the study of language and literature education is presented, and descriptions of some of them (brainstorming, associative bush, mind mapping, etc.) are given. The proposed methodology identifies the levels of critical thinking development (high, medium, low) and their criteria (presence and interaction of components, degree of mastery of critical thinking skills, form of manifestation of critical thinking qualities in students' cognitive activity). Didactic material for reading lessons has been developed that will promote the development of critical thinking; the importance of critical thinking for the personal development of primary school students has been proved.

Keywords: critical thinking, technologies of critical thinking development, primary school pupil, New Ukrainian School, reading lesson.

TECHNOLOGIA DLA ROZWOJU KRYTYCZNEGO MYŚLENIA: ZASADY WDRAŻANIA I PRAKTYKA SKUTECZNEGO WDRAŻANIA W PODSTAWOWEJ EDUKACJI LITERACKIEJ

Streszczenie. Artykuł identyfikuje kategorię «krytycznego myślenia» jako jakościową cechę myślenia niezbędną do kształtowania i rozwoju wolnej, twórczej osobowości. W artykule przedstawiono pedagogiczną interpretację technologii rozwoju krytycznego myślenia, w której poznanie jest traktowane jako proces konstruowania nowej wiedzy poprzez gotowość do dialogu. Określono pedagogiczne warunki i środki kształtowania i rozwijania krytycznego myślenia w procesie studiowania literatury w szkole podstawowej.

Zaproponowano metodologię rozwijania umiejętności krytycznego myślenia u uczniów szkół podstawowych w procesie nauki czytania. Autor opisuje zadania technologii na rzecz rozwoju

krytycznego myślenia w kontekście podstawowej edukacji literackiej: motywację edukacyjną, umiejętność czytania i kulturę mowy. Przedstawiono listę skutecznych technologii i metod rozwijania krytycznego myślenia uczniów szkół podstawowych w nauce języka i edukacji literackiej oraz opisy niektórych z nich (burza mózgów, krzew asocjacyjny, mapowanie myśli itp. Proponowana metodologia określa poziomy rozwoju krytycznego myślenia (wysoki, średni, niski) i ich kryteria (obecność i interakcja komponentów, stopień opanowania umiejętności krytycznego myślenia, forma przejawiania się cech krytycznego myślenia w aktywności poznawczej uczniów). Opracowano materiały dydaktyczne do lekcji czytania, które będą promować rozwój krytycznego myślenia; udowodniono znaczenie krytycznego myślenia dla rozwoju osobistego uczniów szkół podstawowych.

Słowa kluczowe: krytyczne myślenie, technologie rozwoju krytycznego myślenia, uczeń szkoły podstawowej, Nowa Ukraińska Szkoła, lekcja czytania.

Любов Білецька
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7732-131X
e-mail: l.biletska@dspu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ ЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО САМОРОЗВИТКУ

Анотація

У розвідці досліджується проблема формування здатності особистості до саморозвитку під час навчання у початковій школі та відшукання шляхів її реалізації. Сучасна освітня система є саме тим соціальним інститутом, який створено для здійснення цілеспрямованого та поетапного розвитку особистості.

Акцентується увага на значущості здійснення вчителем правильної організації освітнього процесу з метою всебічного розвитку учнів, формування їхньої здатності до саморозвитку як рушійного та мотиваційного фактора навчальної діяльності.

Визначено, що особистість школяра здатна реалістично оцінювати життєву ситуацію, її джерела та передумови, ставити перед собою нові, але посильні для неї цілі, вдало і раціонально знаходити ефективні засоби та способи для їх досягнення. Діти молодшого шкільного віку вирізняються природною допитливістю, зацікавленістю, які є властивістю інтелекту, а це впливає на розвиток навчально-пізнавальних можливостей та інтелектуальне зростання учнів у навчанні.

Авторкою зазначено, що розвивальне навчання дає можливість розкрити задатки та потенційні можливості кожної дитини, тому саморозвиток стає усвідомленим дитиною та керованим вчителем процесом. У студіївизначено параметри, якості, педагогічні вимоги та передумови, основні етапи процесу саморозвитку особистості учня, які треба враховувати

для позитивної динаміки процесу вивчення початкового курсу математики.

Підкреслено, що вчителі інколи досить байдуже реагують на прагнення учнів до самореалізації та саморозвитку, бо відчувають нестачу педагогічного досвіду з такої роботи у початкових класах.

Ключові слова: розвиток особистості, здатність до саморозвитку, початкова школа, освітній процес, початковий курс математики.

Вступ

Сучасна освітня система є саме тим соціальним інститутом, що створений для здійснення цілеспрямованого та поетапного формування особистості. Відомо, що індивід стає особистістю у процесі свідомого опанування мотивами та змістом діяльності, міцного засвоєння ним встановлених норм і цінностей. Педагоги регулюють взаємодію індивіда з іншими особами, реалізують партнерську взаємодію учасників освітнього процесу, сприяють вивченню нових понять та здобуванню учнями великого обсягу теоретичних знань різного змісту, формуванню у них базових і спеціальних предметних компетентностей, умінь та навичок. Адже така особистість здатна реалістично оцінювати життєву ситуацію, її джерела та передумови, ставити перед собою прогресивні, але посильні для неї цілі, креативно і раціонально знаходити ефективні засоби та способи для їх досягнення.

Нині в освітньому просторі України напрацьована велика різноманітність освітніх програм, дієвих методів, прийомів та технологій навчання. Домінує в освітньому не механічне передавання, а потім засвоєння нових знань, а така навчально-пізнавальна діяльність, яка створює передумови для розвитку учнів. Навчання має реалізувати освітню, виховну та розвивальну мету. Тому у сучасному освітньому процесі

засвоєння нового програмового матеріалу здійснюється не відокремлено, а в єдності із всебічним розвитком її особистості.

Водночас учні мають бути не лише готовими сприймати та засвоювати поданий вчителем програмовий матеріал, але вони мають бути здатними та готовими до систематичного здійснення саморозвитку.

Відповідно до встановлених стандартів та вимог у початкових класах учні вивчають навчальні дисципліни дев'яти освітніх галузей, однією з яких є математична. Математика – єдина навчальна дисципліна, вивчення якої сприяє розвитку всіх видів мислення (логічного, критичного, креативного, емоційного тощо) учнів початкових класів та формуванню у них навичок ефективної організації навчальної та розумової праці (аналіз і синтез, спостереження, порівняння та відшукання аналогії, виділення подібностей та відмінностей, розумові дії та їх послідовне виконання, використання пошуку раціонального шляху з багатьох можливих, формулювання умовиводів, осмислення, конкретизація та узагальнення отриманих результатів тощо).

Вивчення математики формує правильні риси особистості школярів, такі як чіткість, зосередженість, уважність, працьовитість, наполегливість, охайність, виробляє у дітей уміння вчитися та пізнавати нове, долаючи певні труднощі, самостійно виконувати завдання, сприяє розвитку їхніх пізнавальних здібностей та психічних характеристик.

Систематичне засвоєння математичних знань значно розширює кругозір та світобачення учнів, привносить новий зміст до їхньої навчальної діяльності, перебудовує та поступово розвиває характер розумових процесів, якісно змінює мотивацію і спрямованість, пізнавальний інтерес, розвиток емоційної сфери.

Важливим завданням педагогічного впливу на особистість є формування у дитини здатності до самоудосконалення,

саморозвитку та самореалізації, формування у дітей вміння бути індивідуальністю, швидко та правильно виконувати поставлені завдання, бути адаптованими до змін в реальному середовищі.

Саме тому однією з актуальних проблем сучасних наукових досліджень є формування здатності до саморозвитку та самореалізації в учнів уже з раннього свідомого віку.

Метою дослідження є розкриття ролі розвивального навчання для можливості вияву природних задатків та потенційних можливостей кожної дитини, визначення параметрів, ступенів якості, педагогічних вимог та передумов, основних етапів процесу саморозвитку особистості учня, які повинен враховувати вчитель для позитивної динаміки успішності освітнього процесу в початковій школі.

Ступінь вивченості проблеми

Ідея здатності особистості до самопізнання та саморозвитку привертала до себе увагу ще з часів античності, але предметом повного і всебічного аналізу стала у другій половині ХХ ст.

Проблему становлення творчої, успішної та креативної особистості, формування її здатності до саморозвитку та самореалізації, побудови чітких стратегій духовного, емоційного, розумового саморозвитку дітей Г. Анісімова[18], С. Бабаніна[19], Т. Лопатньова[20], О. Коваленко[21], О. Колісник[22], Н. Коломієць[23], О. Мерзлякова[24], В. Шевченко[25].

---

[18] Анісімова Г., Полтавська В. Формування здатності до саморозвитку та самореалізації учнів початкової школи шляхом упровадження науково-педагогічного проекту «Росток». *Початкова освіта*. 2017. №10. С. 53–55.

[19] Бабаніна С. Виховувати креативну й успішну особистість. *Початкова школа*. 2018. №6. С. 52–53.

[20] Лопатньова Т. Як виховувати творчу особистість. *Початкова школа*.2016. №12. С. 51–52.

[21] Коваленко О. Соціально-історичні типи суспільних систем і основні стратегії саморозвитку особистості // *Наукові записки Харківського військового університету*. Серія: Соціальна філософія, психологія. Харків: ХВУ, 2004. Вип. 2(20). С. 152–160.

[22] Колісник О. Духовний саморозвиток особистості. *Соціальна психологія*. 2006.№ 1. С. 62–77.

[23] Коломієць Н. Навчальне середовище як ресурсний центр розвитку особистості учня. *Початкова школа*. 2015. №11. С.1–4.

[24] Мерзлякова О. Самореалізація особистості. *Науковий світ*. 2007. №9. С. 28–29.

[25] Шевченко В. Саморозвиток як чинник становлення творчої особистості. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2004. № 2–3. С. 142–154.

Філософсько-соціологічний та філософсько-етичний аспекти потреби усвідомленого саморозвитку та самооцінки особистості розроблялись науковцями Г. Глезерманом, І. Донцовим, Ю. Злотніковою, С. Ковальовим, В. Лозовим, О. Коваленко[26], О. Савченко[27] та іншими.

У рамках застосування теорії розвивального навчання[28] досліджено вплив змісту навчальної діяльності учнів на формування навчально-пізнавальної, емоційної (Д. Ельконін, Н. Репкіна, В. Давидов) та мотиваційної (О. Дусавицький, Г. Цукерман) сфер, рівня самооцінки, засвоєння моральних норм тощо.

Оволодівши психолого-педагогічними особливостями застосування технології розвивального навчання у освітньому процесі початкової школи, вчитель має можливість досягати оптимальних показників у загальному розвитку своїх учнів відповідно до основних положень теорії розвивального навчання.

Психологічні аспекти формування здатності до саморозвитку особистості молодшого шкільного віку розглядалися у працях Л. Виготського, Г. Костюка, Л. Леонтьєва, І. Мартинюк, А. Пономарьова, П. Якобсона та інших.

Педагогічні та дидактичні аспекти формування здатності до саморозвитку особистості висвітлено в працях

---

[26] Коваленко О. Саморозвиток особистості: філософсько-етичний аспект. *Філософія. Науковий вісник*. Харків: ХДПУ, 1998. Вип. 1. С. 122–125.
[27] Савченко О. Формування у молодших школярів умінь самоконтролю і самооцінки. *Початкова школа*. 2015. №4. С. 1–4.
[28] Захарова А. Розвивальне навчання математики в початковій школі. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 37–38.

К. Балютіної[29], М. Бех[30], Н. Горобченко[31], Т. Таранушенко[32] та інших.

Методичні підходи до вивчення здатності до саморозвитку особистості молодшого шкільного віку, саморозвитку індивідуальності у навчанні досліджені у наукових працях Л. Скуратівського[33], Т. Пушарьової[34], Л. Приймак[35], К. Нечипоренко[36], О. Митник[37], В. Ковальової[38], О. Кулик[39], Н. Василенко[40] та інших.

Проведені дослідження проблеми формування саморозвитку дитини підтверджують думку про потребу здійснення діяльності із самопізнання та саморозвитку особистості під час освітнього процесу. Багато вчителів не розуміють, у чому полягає суть процесу саморозвитку особистості, а виходять лише з етимології слова, не розуміючи його змісту. Відповідно потреба формування в учнів здатності до саморозвитку залишається також неусвідомленою дітьми, незрозумілою для них.

Про це свідчить недостатня увага педагогів до цієї проблеми, їх бажання підпорядкувати процес самотворення

---

[29] Балютіна К. Актуальні проблеми початкової школи і шляхи їх вирішення. *Початкова школа*. 2018. №8. С. 50–54.

[30] Бех М. Особистісно орієнтовані технології навчання в початковій школі. *Початкова школа*. 2017. №6. С. 36–40.

[31] Горобченко Н. Використання дослідницьких методів на уроках як дієвий спосіб забезпечення творчого розвитку особистості. *Початкова освіта*. 2012. №2. С. 42–43.

[32] Таранушенко Т. Індивідуалізація пізнавальної діяльності школярів. *Початкова школа*. 2015. №6. С. 38–40.

[33] Скуратівський Л. Методика розвитку і саморозвитку індивідуальності у навчанні. *Початкова школа*. 2000. № 2. С. 69–71.

[34] Пушкарьова Т. Взаємодія вчителя початкових класів з учнями в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2002. №6. С.49–54.

[35] Приймак Л. Розвиток учнів в умовах творчого навчання. *Початкова школа*. 2011. №6. С. 28–33.

[36] Нечипоренко К. Розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа*. 2012. №11. С. 55–57.

[37] Митник О. Розвивальне освітнє середовище у початковій школі як чинник становлення успішної особистості у соціумі. *Початкова школа*. 2016.№5. С. 1–4.

[38] Ковальова В. Становлення та розвиток творчої особистості молодшого школяра засобами інноваційних педагогічних технологій. *Початкова школа*. 2016. №6. С. 5–8.

[39] Кулик О. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках математики. *Початкова школа*. 2011. №7. С. 22–24.

[40] Василенко Н. Сучасні підходи до змісту і методики формування логічно-математичного мислення школярів. *Початкова школа*. 2015. №9. С. 24–27.

особистості встановленим нормам або загальній педагогічній ідеї, байдужість окремих вчителів до мотивації прагнення учня саморозвиватися та самореалізуватися.

В умовах широкого розгортання педагогічної діяльності щодо реалізації Концепції нової української школи (НУШ), а також відповідно до ідей та технологій особистісно орієнтованого, індивідуального та розвивального навчання особливо важливим є формування у кожного учня початкової школи здатності до саморозвитку.

Виклад основного матеріалу

Зацікавленість, спостережливість, допитливість у пізнанні та сприйманні нового програмового матеріалу, розвиток пізнавального інтересу, бажання вчитися є тими важливими завданнями, які першочергово має реалізувати сучасна початкова школа в умовах здійснення її модернізації. Вони є важливими передумовами для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, їхнього успішного навчання як у початкових класах, так і у подальшому.

Відповідно до вікових особливостей, учням початкових класів властиве бажання всім цікавитися, бути «чомучками», про все запитувати, намагатися якомога більше дізнатися і знати про все на світі, ставити цікаві неординарні запитання та шукати відповіді на них як самостійно, так і з допомогою дорослих та вчителя. Діти мають уроджену допитливість та цікавість до всього навкруги. Вони ознайомлюються з об'єктами навколишнього світу, вчаться розрізняти та пізнавати властивості предметів, досліджувати й розкривати дослідно сутність певних явищ і процесів тощо.

Допитливість починає виявлятися з раннього віку дитини, коли вона починає ставити мамі чи батькові перші запитання. Саме тоді батькам треба не відштовхувати дитину, а вичерпно відповідати на поставлені запитання. Щоб у дітей допитливість не згасала і в школі, треба, щоб цей її активний інтерес до

навколишнього світу підтримувався і правильно спрямовувався як вчителями, так і батьками.

За дослідженнями С. Джонсона, цікавість є однією з найбільш очевидних і показових властивостей інтелекту (розуму) особистості, бо саме цікавість першою пробуджує та стимулює розвиток здібностей дітей, а надалі і їхнє цілісне інтелектуальне зростання.

Допитливість часом може розумітись лише як вроджена якість, яка є природною для людини будь-якого віку – від немовляти до дорослої людини. Деякі науковці вважають, що допитливість – це вмотивоване бажання індивіда отримати певну інформацію про щось нове, яке виникає через наявність у нього жадоби до отримання нових знань чи певної інформації.

Такі уявлення про допитливість як феномен базуються на відмінностях між допитливістю як вродженою пізнавально-дослідницькою поведінкою дитини та допитливістю як сформованим бажанням отримати нові знання і досвід.

Деякі вчені розглядають допитливість як певний стан, а інші – як певну якість. У їхніх дослідженнях вивчалася проблема: допитливість походить зсередини чи ззовні індивіда. Як наслідок проведених досліджень отримано такі результати:

•допитливість як певна якість властива дітям, які зацікавлені у пізнанні чогось нового. Такий тип допитливості є певним спонуканням індивіда до дії, яке витягає дитину із зони її комфорту та ставить у невідому ситуацію поза зоною її комфорту, але у результаті здійснення певної діяльності це невідоме стане для неї вже зрозумілим;

•допитливість як певний стан є зовнішньою; дитина цікавиться чимось чи причинами його виникнення лише заради цікавості. Такий тип допитливості характерний для більшості людей у їхній повсякденній діяльності.

Допитливість дає можливість для формування спонукальної та мотиваційної сфер навчання, сприяє розширенню практичного досвіду і загального світобачення. Допитливість розглядають як рівень розвитку пізнавальних можливостей індивіда, внутрішнє джерело його навчальної активності, тобто його пізнавальну потребу.

Усі діти володіють вродженою допитливістю. Але вони народжуються різними: деякі з них від природи є більш цікавими та допитливими. Тому вчителеві та батькам варто враховувати у своїй роботі з учнями індивідуальний стиль допитливості кожного з них зокрема: є діти, які люблять дізнаватись нове шляхом власних спостережень чи роздумів, а інші використовують для цього дотик.

Але часом дорослі, батьки або вчителі втомлюються і не мають бажання відповідати дітям або відповідають із роздратуванням на їхні численні запитання. Навколишній світ не є новиною для дорослих, а діти лише пізнають його, їм стає цікаво дізнатися щось нове про довкілля, вони починають намагатися розкрити та зрозуміти його таємниці.

Поширеним є переконання, що дитяча допитливість страждає під впливом стандартів формальної шкільної освіти. Вроджений вогник дитячої допитливості треба постійно підтримувати, адже діти можуть з часом його втрачати. Тому вчителю треба не занехати старання дитини, не бути байдужим до неї, а підтримувати та задовольняти всіма можливими способами їїприродну цікавість та допитливість ще з раннього віку, бо згодом це перетвориться на постійну пристрасть дитини до пізнання, а це – добра основа та рушійна сила для успішного навчання у школі та розвитку загалом.

Висока інформативність змісту кожного уроку, використання вчителем дидактичних матеріалів, творчих практичних завдань сприяють широкому врахуванню

компонентів навчання усіх видів (змістового, мотиваційного та процесуального).

Встановлено, що першокласників цікавлять передовсім окремі явища та факти, а четвертокласники виявляють інтерес вже до причиново-наслідкових зв'язків між певними фактами. При цьому виявлено, що у дівчаток навчально-пізнавальна активність є вищою, ніж у хлопчиків.

Відомо, що навчально-пізнавальний інтерес дитини проходить у своєму розвитку такі етапи:

1. Початковим поштовхом у виявленні пізнавального інтересу дитини є цікавість, яка визначається як елементарна дія вибіркового ставлення, яка зумовлена тільки зовнішніми обставинами, які привертають увагу людини.

2. Рисою характеру дитини, яка проявляється у постійному прагненні до розуміння суті подій і явищ, до глибини знань про навколишній світ і саму себе, є допитливість. Психологи вважають, що допитливість – це необхідна передумова успішного навчання та інтелектуального розвитку дитини. Для дитини дошкільного віку допитливість є віковою особливістю розвитку. У дітей молодшого шкільного віку допитливість формується у процесі навчання шляхом пробудження інтересу до різних видів діяльності.

3. Навчально-пізнавальна активність розвивається за умов природної допитливості, чуйності, особливої потреби засвоєння нового, готовності сприймати все, що пропонує вчитель.

Стійкість у дітей допитливого вивчення дійсності залежить від того, наскільки дорослі підтримують їхні намагання чи гасять своїм зневажливим ставленням до запитань, загальним небажанням відповідати на них.

Важливе завдання кожного вчителя полягає у тому, щоб розвивати допитливість, зацікавленість і пізнавальні інтереси учнів і не мати жодної потреби у змушуванні їх до навчальної роботи на уроках. Розвитку допитливого та гнучкого розуму

дитини у процесі навчально-пізнавальної діяльності сприяють різні чинники: навчання спостережливості й концентрації уваги; заохочення виникнення у дитини запитань; її мотивація до самостійного пошуку відповідей на запитання.

Отже, навчально-пізнавальну активність породжує допитливість учнів, а підвищення рівня їхньої пізнавальної активності у навчанні забезпечує зацікавленість та пізнавальний інтерес.

Допитливість породжує конкретну активну дію. Ігрова навчальна ситуація є найкориснішим видом фізичної активності дітей. Для її успішного здійснення вчителеві варто використовувати у роботі улюблені іграшки дітей, створювати та реалізовувати на уроці сценарій ходу самої гри чи ігрової ситуації, залучаючи дітей до ігрової діяльності. Під час гри важливо ставити перед кожною дитиною конкретне посильне для неї навчальне завдання. Завдяки творчій роботі вчителя з дітьми під час використання гри на уроці можна і треба розвивати їхню цікавість, допитливість, навчально-пізнавальнийінтерес. Зусилля учителя мають бути спрямованими на вироблення у дітей цілісної системи особистісних і загальних вмінь.

Можливість здійснення суттєвих змін у практиці сучасної школи науковці пов’язують з реалізацією ідей теорії розвивального навчання та принципу розвивальної освіти, використанням спеціальних програм, створенням інформаційного середовища та нових навчально-методичних посібників.

Відомо, що розвивальним є не будь-яке навчання, а лише таке, яке визначає самостійну діяльність дітей і зорієнтоване на зону найближчого розвитку. Діти засвоюють знання під час здійснення різних видів діяльності, які у єдності забезпечують розвивальну функцію навчання.

Практичну та виховну значущість вивчення математики для навчання, розвитку і виховання молодших школярів визначають основні компоненти математичної освіти у початкових класах:

- знання про нумерацію натуральних чисел іарифметичні дії над ними;
- початкові алгебраїчні та геометричні уявлення, уявлення про сюжетні задачі, величини та процес їх вимірювання, дроби;
- вміння орієнтуватися у найпростіших математичних закономірностях і використовувати знання у повсякденному житті;
- початкова комп'ютерна грамотність;
- математична культура та цілісний математичний розвиток, здатність до узагальнень і систематизації.

Ці компоненти початкової математичної освіти випливають із загальної концепції початкової школи та концепції шкільної математичної освіти, а також із завдань методики навчання математики в початковій школі[41].

Усе це вказує на першочергову реалізацію розвивального компонента змісту навчання початкового курсу математики. Зміст навчання математики, вивчення основних математичних понять та їх властивостей відбувається через розвиток учнів, тому забезпечує реалізацію розвивального компонента під час вивчення програмового матеріалу з математики у початкових класах.

Водночас відомо, що виховання не є самостійним відокремленим процесом, адже навчання, виховання та розвиток нерозривно пов'язані між собою. Можна вивчати

---

[41] Богданович М., Козак М., Король Я. Методика викладання математики у початкових класах: навч. посібн. 4-те вид., переробл. і доп. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2016. 368 с.

окремо зв'язок між навчанням, розвитком і вихованням: з'ясувати залежність розвитку дитини від її навчання та виховання, а також, навпаки, залежність навчання від її виховання та розвитку.

Початкові математичні знання потрібні людині в повсякденному реальному житті, а також під час вивчення у подальшому інших навчальних дисциплін, для розуміння змісту повідомлень засобів масової інформації та соціальних мереж.

Учителі розуміють: якщо дітям цікаво на уроці, тоді вони виявляють значно більшу активність і самостійність у навчальній роботі. Зі свого боку активність і самостійність, виявлені дітьми під час здобування знань, збуджують у них навчально-пізнавальний інтерес до навчання.

Різнобічний розвиток особистості реалізується шляхом використання комплексного підходу, який забезпечує поєднання розумового, морального, естетичного та фізичного виховання.

Комплексне виховання передбачає формування не лише математичних якостей та математичної культури учнів. Воно відповідає принципу всебічного й гармонійного розвитку особистості, адже освітній процес є неперервним. Багато позаурочних виховних занять, що проводяться за програмою виховання культурної поведінки, навичок свідомої дисципліни, морально-етичних норм, потребують ґрунтовної попередньої підготовки учнів. Якщо підходити до реалізації програми творчо, то частину матеріалів виховних занять можна використати на уроках.

Отже, основним принципом педагогічної науки є положення про єдність та взаємозумовленість навчання, виховання й розвитку дітей. Незважаючи на велике значення природних здібностей дитини, особливостей її характеру, пізнавальні можливості й інтереси формуються не стихійно, а в процесі чітко організованої діяльності. Тому від

цілеспрямованості навчальної і виховної роботи з учнями істотно залежать кінцеві результати їх навчання, виховання та розвитку загалом.

Головний зміст життя людини вимагає самопізнання, творчого пошуку та саморозвитку, творення особистістю самого себе. Самопізнанням називають вивчення себе як частинки світу, виявлення своїх біологічних особливостей і реальних потреб. Це розуміння себе як частини соціуму, усвідомлення себе як морального та духовного феномена.

Людина творить себе на основі певних світоглядних принципів. Адже саме світогляд виконує роль регулятора особистісного розвитку. Світогляд моделює світ і особистість у взаємному зв'язку та чіткій взаємодії, бо він містить ідею саморозвитку особистості.

Цілі та зміст процесу самоконтролю змінюються відповідно до вікових та індивідуальних властивостей особистості. Це залежить від здатності керувати своєю поведінкою та від морально-вольових якостей (працездатності, наполегливості, дисциплінованості, відповідальності, організованості тощо).

Саморозвиток є складним динамічним процессом – розгортанням індивідуальності кожної дитини шляхом ненав'язливого поєднання бажаного та наявного. Саморозвиток особистості молодшого школяра є об'єднанням зовнішніх і внутрішніх факторів, інтеграцією загального й особистісного, цілісна мета яких полягає у поступовому наближенні людини до певного ідеалу.

У своїх дослідженнях ідеї саморозвитку особистості вчені акцентують увагу на таких теоретичних відомостях:

- саморозвиток є основою для самоудосконалення, самореалізації особистості;

- саморозвиток особистості має діяльнісний характер: без бажання й активної діяльності особистості, власних зусиль саморозвиток стає неможливим;
- потреби, мотиви, інтереси є внутрішніми стимулами розвитку особистості;
- внутрішні суперечності, які стимулюють активність особистості, є основою для формування потреб, мотивів, інтересів особистості;
- зовнішніми факторами саморозвитку особистості є впливи середовища, які впливають на розвиток особистості не безпосередньо;
- індивідуальна своєрідність, несхожість, різноманітність і неповторність особистісного розвитку кожної людини;
- саморозвиток особистості не є самовільним чи спонтанним процесом;
- освітній процес може виконувати визначальну роль лише за умови, якщо буде будуватись на ідеях саморозвитку та самоудосконалення особистості.

У науковій літературі зазначено, що зрілий саморозвиток особистості характеризується такими параметрами:

- мотивація постійної роботи дитини над собою;
- стійкість (випадковість, епізодичність, постійність) впливу;
- цілеспрямованість роботи;
- зміст (розумовий, фізичний, моральний, трудовий, естетичний) діяльності;
- ефективність процесу формування своєї особистості.

Але у процесі саморозвитку особистості можуть виникати різні суперечності, над усуненням яких вчитель повинен систематично працювати та вчасно їх нейтралізувати у своїй роботі:

1. Ці суперечності виникають між рівнем розвитку дитини та її поведінкою, умовами діяльності. Вони виникають через невідповідність між діяльністю колективу, в якому вона перебуває, та її власною діяльністю, між поведінкою дитини та поведінкою учнів класу. Відповідно до вимог життя зростає число негативних чи неприємних переживань, а також виникають певні вимоги, які особистість виконати не може. Для цього вчителю потрібно ставити посильні вимоги та допомагати дитині діяти, щоб у неї виникала і не зникала у подальшому потреба у саморозвитку.

2. Ці суперечності виникають через утворення невідповідності між запланованими цілями та завданнями саморозвитку й отриманими результатами. Часом буває так, що особистість виконала окреслену програму саморозвитку, але певні якості ще не сформувались. Це погано відображається на самооцінці дитини, приводить до зневіри у власних силах, а часом до повного припинення прагнення дитини до саморозвитку.

3. Ці суперечності виникають через те, що дитина вміє та бажає працювати над собою, але цілі саморозвитку дещо завищені. Це породжує у неї невдоволення життям, пошук чогось невизначеного та невміння застосовувати свої здібності практично. Треба використовувати нові види діяльності, які переконали б особистість у необхідності розвиватися далі та вдосконалювати саму себе. Важливо вміти правильно сформувати достойну ціль саморозвитку.

4. Ці суперечності виникають тоді, коли особистість є переконаною у тому, що треба працювати над собою з метою позбутися певних недоліків, але вона не може цього зробити через слабкість сили волі. Завдання вчителя полягає в організації такої діяльності, під час якої дитина навчилась би працювати над собою, відволікалась би від негативних впливів.

Тому сутність саморозвитку полягає у знаходженні резонансу між цілями самовдосконалення та можливостями їх реалізації.

Головне завдання у здійсненні саморозвитку особистості полягає у формуванні позитивних якостей і залученні в дію самосвідомості, піднесення, спрямованості, вміння керувати собою.

Проблему саморозвитку особистості розглядають у різних аспектах: біологічному, психологічному та соціальному.

Отже, саморозвиток є процесом тривалим, адже він не має меж, бо немає меж для досконалості людини. Завдання вчителя полягає у тому, щоб виробити у дітей потребу та мотивацію до здійснення саморозвитку, стійке бажання завжди працювати з метою саморозвитку протягом життя.

Важливою передумовою для саморозвитку особистості учнів є внутрішня потреба у його реалізації та потреба у самопізнанні. Самопізнання полягає у вивченні дитиною самої себе, виявленні власних нахилів, здібностей, особливостей і потреб. Це сприяє розумінню дитиною себе як частини соціуму, усвідомлення себе як феномену.

Пізнати себе і свою силу – справа непроста. В людині багато закладено природою, тому важливо знати власні задатки, нахили, здібності, щоб знайти точку, з якої треба далі самовизначитися, і повністю самореалізуватися.

Кожна людина здатна впливати на свої психічні особливості. Вона може компенсувати свої недоліки, які визнає, коригує їх і проводить дії в бажаному напрямі, тобто пристосовує природні нахили до бажаного рівня розвитку.

Особистість, яка формується і розвивається, живе у багатогранному світі. Її формування та розвиток є результатом динамічного переплетення траєкторій суспільної діяльності, соціальних та історичних особливостей умов, за яких

здійснюється життєвий шлях людини, індивідуального та психічного розвитку людини.

Аналіз реалізації проблеми подолання взаємопов'язаних суперечностей у процесі формування у особистості здатності до саморозвитку розв'язується поетапно та поступово переходить на новий рівень у таких системах: світ-особистість; внутрішнє Я; особистість-особистість.

Ефективність процесу саморозвитку особистості залежить від здійснення нею самопізнання, від чіткого розуміння того, якою вона є і якою вона хоче стати.

До основних якостей ознак процесу саморозвитку особистості відносять:

- цілеспрямованість,
- орієнтація на постійне самовдосконалення особистості,
- розгортання індивідуальної неповторності особистості.

Самопізнання є необхідним для вивчення дитиною своїх якостей, рис та можливостей. Воно передбачає планування роботи над собою з метою здійснення самовдосконалення. Небажання працювати над собою, байдужість до власної особистості та свого розвитку – негативнінаслідки недооцінювання важливості проблеми саморозвитку людини. Первинною сходинкою процесу саморозвитку особистості є усвідомлення внутрішньої потреби у його здійсненні.

Досвід вказує, що проблема свідомого самопізнання та саморозвитку особистості є індивідуальною і значущою, а за умов модернізації початкової школи набуває особливого значення дослідження здатності дитини до саморозвитку особистості.

Здатність до саморегуляції – одна із найважливіших характеристик особистості. Сучасні вчені дають визначення саморозвитку особистості як подолання суперечностей, як

проєктування саморозвитку відповідно до своїх потреб та загальних вимог.

Виділяють такі етапи процесу саморозвитку:

1. *Чітке усвідомлення необхідності проведення роботи над собою*

Воно виникає як наслідок взаємодії потреб, цілеспрямованості, аналізу внутрішніх і зовнішніх умов та вимог часу. На уроці забезпечується постійне самоспостереження і відповідна самооцінка, які необхідні для процесу саморозвитку дитини.

2. *Складання програми роботи над собою*

Особистість порівнює теперішнє «Я» з бажаним «Я», тобто, якою вона є тепер і якою вона сама бачить себе у майбутньому.

3. *Використання власного життєвого досвіду*

Важливими є мотивація діяльності з саморозвитку на основі здобутого власного досвіду, оцінки стану внутрішнього самовиховання. Дитина має переконалася, що може працювати над собою, що зовнішні умови для її розвитку є сприятливими, що вимоги навколишніх – посильними, незмінними. Тому короткочасний саморозвиток переходить у постійну вимогу до нього. Програма роботи над собою здійснюється в процесі співвідношення ідеалів, мрій, мети життя та станом власного розвитку.

4. *Активне здійснення програми саморозвитку*

Для реалізації саморозвитку активно працюють всі програми: «Я тепер і я в майбутньому», «Програма саморозвитку і програма поведінки». Керівництво саморозвитком на цьому етапі може відбуватися двома шляхами: зміна умов і програми саморозвитку; оцінка самих зусиль особистості щодо розвитку. Наприклад, чого домоглася, які досягнуті успіхи, що ще треба розвинути у собі тощо.

5. *Завершальний етап*

Відбувається оцінка результатів саморозвитку, інтенсивно працюють усі програми: «Я в минулому», «Я тепер», «Я в майбутньому». У результаті знову проходить оцінка обставин і самооцінка, повторюється весь цикл саморозвитку, але вже на новому рівні.

Така послідовність етапів роботи особистості над саморозвитком є умовною, бо часто ці етапи переплітаються один з одним.

Нерідко у формуванні здатності дитини до саморозвитку виникають прогалини. Причинами цього можуть бути:

- незадовільні умови зовнішнього середовища,
- неефективність певних зусиль вчителів та батьків,
- вікові особливості дітей,
- згубний вплив інформаційних чинників тощо.

Але жоден із зовнішніх педагогічних впливів на особистість не досягне мети, якщоне знайде внутрішньої підтримки у самої дитини і не перетвориться на внутрішні чинники її саморозвитку. Сучасний вчитель має не втискати дитину у рамки певного ідеалу розвитку, а створювати умови для вияву її здібностей та творчого саморозвитку її особистості.

Саморозвиток має різні грані, адже він є розумовим, духовним і фізичним розвитком дитини, якого вона досягає в освітньому процесі шляхом виконання потрібних вправ і завдань, внаслідок цілеспрямованої діяльності вчителя та кожного учня на уроці, батьків і дитини у домашніх умовах, самостійної роботи в урочний і позаурочний час.

У практичній діяльності вчитель має керуватися такими педагогічними вимогами до формування у дітей здатності до саморозвитку:

- повна відмова від явищ авторитаризму та примітивізму в освітньому процесі;

- стимулювання прагнення учня до саморозвитку, який відбувається за умови, коли зовнішні впливи та дії викликають у нього переживання внутрішніх суперечностей між досягнутим і бажаним рівнями сформованості компетенцій;
- реалізація ідеї власної активності учня у роботі над собою, учень є суб'єктом освітнього процесу;
- урегулювання внутрішніх суперечностей і задоволення потреб дитини, з'ясування, від чого вона відчуває емоційне піднесення;
- створення психологічно комфортної атмосфери для дитини в колективі класу;
- вивчення індивідуальних нахилів, інтересів, здібностей учня, розуміння вчителем його неповторності;
- узгодженість між шкільним, сімейним та суспільним вихованням і розвитком особистості.

Тому вчителю треба практикувати різні способи та методи роботи з метою створення педагогічних передумов для формування мотиваційної сфери в навчанні, здатності учнів до саморозвитку. До них належать:

- новизна програмового матеріалу;
- різноманітність методів навчання;
- створення у навчальній діяльності проблемних ситуацій;
- застосування дослідницьких прийомів навчальної діяльності;
- контроль та самоконтроль.

У процесі навчання математики у початковій школі вчителю треба стимулювати розвиток навально-пізнавального інтересу до навчання та формувати здатність дітей до саморозвитку. Треба сформувати у них уміння вчитися і працювати над тим чи тим матеріалом, прищепити навички самостійної роботи.

Це означає, що учні повинні не тільки засвоїти певні математичні знання, але й оволодіти природничим, краєзнавчим, екологічним, історичним, економічним матеріалом під час розв'язування практичних задач, набути вмінь користуватись вимірювальним, обчислювальним та креслярським приладдям, самостійно працювати і допомагати товаришам.

Під час взаємодії психолого-педагогічного та методичного аспектів освітнього процесу у початковій школі особливе місце посідає цілепокладання, яке має його повністю пронизувати та виконувати функції мотивації навчальної діяльності учнів.

Необхідно спрямовувати навчальну діяльність учнів до пошуку, здобувати досвід цілепокладання, самоорганізації та самооцінки, комунікативної взаємодії і розвитку допитливості у навчальній діяльності.

Цілепокладання охоплює діяльність школярів та учителя, їхню спільну діяльність, бо неможливо реалізувати нові освітні цілі, якщо учень є пасивним у своїх діях. Організація активної розумової діяльності учнів з максимальним забезпеченням їхньої допитливості вимагає доцільного використання різних навчальних технологій:

•взаємодія вчителя та учнів як учасників-партнерів освітнього процесу – технологія організації педагогічного партнерства;

•формування вмінь самостійно здобувати знання під час навчальної діяльності – технологія формування загальнонавчальних умінь і навичок учнів;

•залучення учнів до навчальної діяльності за рівнем їх готовності та зони найближчого розвитку – технологія диференційованого навчання;

•пошуково-творча діяльність учнів індивідуального або групового характеру, спрямована на застосування проєктних

дій практично – технологія організації навчально-проєктної діяльності;

•поетапність процесу навчання шляхом зацікавлення учнів і залучення їх до ігрової діяльності – технологія навчальних ігор;

•ефективна організація навчання учнів з метою повного досягнення його цілей – технологія досягнення обов'язкових навчальних цілей.

У організації навчально-пізнавальної діяльності учнів учителю важливо враховувати мотиваційний компонент, тобто треба:

•створити всі передумови для виникнення у дитини внутрішньої потреби щодо залучення її до пізнавальної діяльності на уроці (чого хочу);

•визначити свої можливості у реалізації змісту пізнавальної діяльності учнів на уроці (що зможу);

•описати вимоги та завдання навчально-пізнавальної діяльності учнів (що треба).

Мотивація діяльності повинна пронизувати весь освітній процес. Такий підхід дає можливість створити всі умови для вияву та розвитку здібностей і допитливості.

Планувати організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках треба поетапно у певній послідовності: актуалізація опорних знань; вивчення нового матеріалу (постановка проблеми, відкриття нового знання, засвоєння нового програмового матеріалу, застосування нових вмінь у практичних умовах, зокрема на репродуктивному та творчому рівні).

Ефективною діяльністю на сучасному уроці у початкових класах є організація такої навчально-пізнавальної діяльності учнів, що спрямована на результативність за рахунок допитливості й активності учнів. Тому принцип діяльності кладуть у його основу, незалежно від типу уроку, форми його

проведення, мети. Через те, що будь-яка дія формується й аналізується у мозку дитини перед її реалізацією, необхідно активізувати розумову та пошукову діяльність учнів.

Розвиток допитливості у дітей відбувається не лише під час навчальної діяльності, яку організовує вчитель на уроках, але і під час самостійної роботи в урочний та позаурочний час.

Самостійна діяльність є якістю процесу пізнання, важливою рисою особистості учня і формою організації навчання. Самостійною вважають таку діяльність, яку учень здійснює без прямої сторонньої допомоги, опираючись лише на свої знання, вміння, переконання, життєвий досвід, а це формує загальні риси самостійності.

До пошуку новизни вражень і досвіду дитину спонукає не зовнішній тиск, а її внутрішнє бажання задовольнити природну допитливість. Допитливі діти постійно перебувають у пошуку знань, бо люблять навчатися, їм справді подобається ставити перед собою нові і нові завдання та із завзяттям шукати їх розв'язок.

Допитливість допомагає дітям позитивно реагувати на пошук правильної відповіді. Найкраще вони справляються із навчальним матеріалом, коли вчителі викликають їхнє зацікавлення до чогось нового та щире здивування новим несподіваним результатом.

Формування математичних компетенцій, які необхідні для подальшого вивчення математики та інших навчальних дисциплін, забезпечує вивчення математичної освітньої галузі в початкових класах.

Треба сформувати у дитини визначену суму базових предметних математичних компетенцій, а також загальну самоздатність до дій.

Метою навчання математики в початковій школі є формування в учнів загальнопредметних (ключових) та спеціальних (математичних) компетентностей.

До предметних математичних компетентностей належать уміння: виконувати усні та письмові обчислення арифметичних дій над натуральними числами у межах одного мільйона, розв'язувати сюжетні задачі, виконувати найпростіші геометричні побудови, обчислювати площу прямокутника та периметр різних многокутників, розв'язувати найпростіші рівняння та нерівності, послуговуватися математичною термінологією тощо.

Учитель має чітко організувати, правильно продумати, систематизувати навчальну роботу учнів, щоб вони пройшли реальний шлях пізнання від живого споглядання до абстрактного мислення, до реалізації отриманих знань практично. Навчально-пізнавальна діяльність створює умови для розвитку допитливості учнів, їх уваги, уяви, пам'яті, мислення, сприймання, мовлення, формування у них умінь логічно мислити, правильно, точно, лаконічно формулювати свої думки.

Неможливо досягнути належної уваги учнів, доки вони є незосередженими, їхня думка нерозбуджена запитаннями, що потребують відповідей, і у них не виникне потреба в активних діях. Навчально-пізнавальну діяльність учнів ефективно будувати за таким ланцюгом факторів:цікаво – знаю – вмію.

Плануючи організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів під час добору та розв'язування навчальних завдань і вправ, процес мисленнєвого пошуку вчитель розбиває на такі три частини:

1. Підготовка до вивчення нового матеріалу шляхом виконання практичних завдань з метою актуалізації опорних знань учнів.

2. Організація навчальної діяльності учнів під час їх ознайомлення з новим матеріалом.

3. Засвоєння нового навчального матеріалу шляхом розв'язування завдань різного типу в певній послідовності:

- завдання репродуктивного характеру (передбачають відтворення учнями засвоєних знань, проведення етапу первинного закріплення);
- завдання навчального характеру (передбачають формування в учнів нових вмінь та навичок);
- завдання творчого характеру (передбачають формування в учнів креативного мислення учнів).

Особливу увагу у сучасних дослідженнях розвивального навчання приділяють розв'язуванню вправ як засобу для розвитку допитливості, зацікавленості учнів у навчанні, активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, формуванню математичних знань під час використання вправ на засвоєння певних тем навчального матеріалу з математики у початковій школі (М. Богданович[42,43], О. Бугрій[44], Н. Бібік, Я. Король, В. Іваній, Л. Мироновська, О. Пометун та інші).

Аналіз науково-педагогічної та навчально-методичної літератури щодо інтенсифікації освітнього процесу, нагромаджений досвід використання методів навчання у початковій школі переконливо свідчать про доцільність і необхідність творчого підходу у роботі вчителя з метою розвитку допитливості учнів шляхом добору та використання вправ.

Завдання педагога полягає у тому, щоб планувати, організовувати та здійснювати корекцію діяльності школярів, управляти процесом із досягненням мети шляхом використання вправ. Змінюється структура самого уроку.

Важливе місце у роботі вчителя займає робота з формування в учнів навичок самостійної роботи за допомогою

---

[42] Богданович М. Математичні завдання для самостійної роботи учнів 1–4 класів. Тернопіль: Богдан, 2001. 20 с.

[43] Богданович М. Вправи з розвитку логіко-математичного мислення молодших школярів. *Початкова освіта*.2002. №21. С. 5–7.

[44] Бугрій О., Друзь Б. Завдання для інтелектуального самовдосконалення молодших школярів. К.: Освіта, 1999. 144 с.

використання дидактичного матеріалу до різних тем програмового матеріалу. Діти слухають пояснення вчителя, співпрацюють із ним у формі діалогу, формулюють свої міркування та висновки, обговорюють висловлювання учнів, з допомогою вчителя виконують роботу над закріпленням знань, розв'язують вправи і задовольняють практично свою зацікавленість у здобуванні нових знань.

Це уможливлює розвиток допитливості учнів на різних етапах вивчення навчального матеріалу різної тематики. Процес навчання відбувається на основі цілісної системи принципів, методів і засобів.

Вивчення математики будується як процес засвоєння систематичних знань, умінь, навичок, що допомагали б дітям правильно розуміти світ. Майже всі навчальні ситуації, що містяться в задачах та прикладах, спрямовані на засвоєння процесів, які відбуваються у навколишній дійсності.

Достатньо вказати на те, що майже весь предметний світ, який оточує учня вдома, на вулиці, в школі, близький і далекий, відбитий у фабулах прикладів, ілюстрацій і задач, розміщених у чинних посібниках з математики. Процес навчання математики буде результативним за умови розумного поєднання різноманітних методів та засобів навчання. Це забезпечує розвивальну функцію навчання, розширює світобачення в учнів, надає нового змісту їхнім розумовим процесам – сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, уваги, мовлення, що якісно змінює мотивацію, формування нових позитивних рис особистості та її загальну здатність до саморозвитку.

У ході бесід з учнями початкових класів їм ставились запитання стосовно форм, засобів та методів роботи на уроках математики з метою формування здатності до саморозвитку.

На запитання, які уроки математики подобаються, учні надавали різні відповіді: з використанням наочності, малюнків,

ігрових ситуацій, цікавих завдань; різні уроки, але щоб на них було цікаво; я не люблю уроки, бо вони нудні; мені все одно.

На запитання, як часто учні розв'язують цікаві розвивальні завдання під час виконання домашніх завдань чи на дозвіллі з батьками, вони подавали такі відповіді: дуже часто, часто, не дуже часто, інколи, ніколи.

На запитання, як учні ставляться до застосування розвивальної гри чи розвивальних ігрових завдань на уроці, вони відповідали: дуже хочу брати у грі участь, бо це цікаво; не маю великого бажання підтримувати гру, бо діти галасують; у грі на уроці беруть участь тільки активні діти, а решта сидять за партами.

З отриманих результатів бачимо, що переважно учням початкової школи подобається вчитися, а особливо цікавими є ті уроки, що передбачають використання розвивальних завдань та ігрової діяльності. Дітям подобається займатися розвивальними іграми.

Учителі позитивно ставляться до використання розвивальних можливостей уроків математики, до використання розвивальних ігор та цікавих завдань, які сприяють формуванню здатності учнів до саморозвитку. Вони широко послуговуються ними у своїй діяльності, незважаючи на певні труднощі у їх проведенні, і не вважають це даремною тратою часу.

Але розвивальний компонент навчання міцно вливається в освітній процес через використання різних засобів навчання. Вчителям необхідно цікавитися новинками методичного забезпечення вивчення математики з використанням цікавого матеріалу з метою розвитку учнів.

Загалом при проведенні експериментальних досліджень щодо з'ясування ставлення учнів і вчителів до використання розвивальних завдань різних форм на уроках математики з

метою формування здатності до саморозвитку, виявлено такі основні моменти:

•усі вчителі вважають за потрібне використовувати на уроках розвивальні завдання різних форм;

•вони вважають, що розвивальним завданням різних форм треба відводити певну кількість часу;

•при використанні розвивальних завдань різних форм виникають певні труднощі, що пов'язані з відсутністю необхідних умов та засобів;

•дітям подобаються уроки з використанням розвивальних завдань, вони охоче їх розв'язують;

•усі завдання розвивальних завдань різних форм повинні бути доступними дітям і не вимагати від них особливих спеціальних знань, щоб брати участь у розв'язуванні мали змогу учні різних рівнів навченості.

Особливу цінність для саморозвитку дитини мають розвивальні завдання, бо вони дають можливість загального, розумового, фізичного, естетичного, морального зростання. Розв'язування розвивальних завдань наділене пошуковим змістом, який дає змогу моделювати ситуації, що існують поза завданням.

Через таку діяльність учні швидше знайомляться з нормами спілкування з довкіллям та однолітками. Вони швидше опановують навички та звички поведінки у колективі, правила спілкування у ньому. Це основні положення формування у дітей здатності до саморозвитку.

Потенційна творчість та прагнення до вдосконалення властива кожній дитині. Вчитель повинен створювати такі умови на уроці, щоб тяга дітей до чогось нового, незвичного лише посилювалася. Прагнення учнів самостійно розв'язувати завдання сприяють їхньому поступу у розвитку.

Відомо, що у дітей молодшого шкільного віку потреба творчості реалізується у двох напрямах: розвиток пізнавального інтересу у навчанні, здійснення навчально-пізнавальної діяльності з метою саморозвитку.

Для цього на уроках математики використовують систему запитань, створюють проблемні навчальні ситуації, використовують творчі завдання. Учні отримують можливості активізувати розумову діяльність, зробити власні відкриття, а це додає їм наснаги до навчання та забезпечує їхній саморозвиток.

Необхідно ширше включати до структури уроків математики ігрові моменти, але не як розрядку обстановки, а для активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, розвитку психічних процесів, виховання вольових якостей змагання, розвитку математичних здібностей та формування здатності до саморозвитку.

На уроці треба використовувати задачі-жарти, задачі-лічилки, різні цікаві задачі, математичні ребуси, числові та геометричні головоломки, які формують в дітей логічне мислення, творчу уяву та увагу. Вчителі використовують інноваційні форми занять: інсценування, інтегровані уроки, бінарні уроки, проблемне навчання, інтерактивні уроки тощо.

Інноваційні методи сприяють високому рівню засвоєння учнями навчального матеріалу. Інноваційні уроки у поєднанні використанням розвивальних ігор викликають у дітей пізнавальний інтерес, зацікавленість. Вони стають більш активні, працюють на уроці із задоволенням.

Досвід роботи показує, що для глибшого розуміння, міцного закріплення та відтворення нової інформації доцільно проводити різні види нетрадиційних уроків: урок-казку, урок-гру, урок-подорож, урок-змагання, урок-вікторину, урок-круглий стіл тощо.

У процесі розв’язування навчальних задач формується творче та логічне мислення дітей. Через те, що кожна задача передбачає якусь проблемність, її розв’язання стимулює напруженість думки учнів, яка не зникає доти, доки не знайдено розв’язок. Кожний учень починає вірити у власні сили. Робота у парах, групах дає слабшим учням можливості не розгубитися. Це ще раз підкреслює необхідність використання у процесі розв’язування задач різного типу складності, змісту, форми, зокрема, розвивальних завдань. Це сприяє розвитку математичних здібностей учнів. Учитель вибирає цікаві форми, прийоми, методи навчання, які розвивають природні нахили учнів. Під час роботи з дітьми вчителеві варто уникати використання не лише надмірно важкого матеріалу для засвоєння учнями, але й надмірно легкого. Адже відомо, що коли для учня все зрозуміло від початку, коли для нього не виникає жодних проблемних ситуацій, для яких треба застосовувати певні розумові зусилля, це призводить до втрати вогника, який з певним часом може взагалі згаснути. Тому вчителі перебувають у пошуку таких методів, прийомів і форм, засобів навчання, які будуть ефективними. Одним із таких є використання спеціального дидактичного матеріалу, вправ та задач.

Уміле керування освітнім процесом з боку вчителя, оптимальне поєднання різних видів діяльності учнів створюють передумови для формування у них здатності до саморозвитку. Відомо, що відразу отримати результат неможливо. Але хоча цей процес і є довготривалим, та вже невдовзі діти можуть розв’язувати поставлені вчителем завдання не на репродуктивному рівні, не за аналогією, а творчо. Кожен учень здатний обрати свій рівень завдань, доступний йому за рівнем навчальних досягнень. Далі учень проводить міркування та аналіз шляхів розв’язання завдань.

Висновки

Отже, метою життя кожної людини є творчий саморозвиток, тобто творення самої себе. Первинною сходинкою є внутрішня потреба людини здійснювати самопізнання – вивчення самої себе, виявлення своїх вроджених особливостей і запитів, усвідомлення себе як певного феномену.

Саморозвиток дитини – це усвідомлений і керований самою особистістю процес наслідком якого є широке розгортання її індивідуальності, удосконалення природних можливостей. Процес саморозвитку особистості є необмеженим. Його розглядають як симбіоз соціального й особистісного, поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників. У результаті цієї взаємодії відбувається поєднання бажаного та наявного, поступове наближення особистості до визначеного зразка – певного ідеалу.

Розвиток природних здібностей учнів стає можливим за умови вдалого поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання, оптимального підбору дидактичного матеріалу, створення на уроці емоційно доброзичливої дослідницької атмосфери з метою формування в учнів здатності до саморозвитку.

Вивчення початкового курсу математики та його вплив на саморозвиток учнів буде результативним за умови розумного використання різних методів, прийомів та засобів навчання. Діти засвоюють математичні теоретичні відомості під час здійснення різних видів діяльності, якими керує вчитель. У єдності вони забезпечують розвивальну функцію навчання дітей, розвиток усіх їх психічних та розумових процесів, загальний розвиток. Це є проявом формування здатності особистості до саморозвитку під час навчання у початкових класах загальноосвітньої школи.

Література

Анісімова Г. Формування здатності до саморозвитку та самореалізації учнів початкової школи шляхом упровадження науково-педагогічного проекту «Росток». *Початкова освіта*. 2017. №10. С. 53–55.

Бабаніна С. Виховувати креативну й успішну особистість. *Початкова школа*. 2018. №6. С. 52–53.

Балютіна К. Актуальні проблеми початкової школи і шляхи їх вирішення. *Початкова школа*. 2018. №8. С. 50–54.

Бех М. Особистісно орієнтовані технології навчання в початковій школі. *Початкова школа*. 2017. №6. С. 36–40.

Богданович М. Вправи з розвитку логіко-математичного мислення молодших школярів. *Початкова освіта*. 2002. №21. С. 5–7.

Богданович М. Математичні завдання для самостійної роботи учнів 1-4 класів. Тернопіль: Богдан, 2001. 20 с.

Богданович М., Козак М., Король Я. Методика викладання математики у початкових класах: навч. посібн. 4-те вид., переробл. і доп. Тернопіль: Навчальна книга–Богдан, 2016. 368 с.

Бугрій О., Друзь Б. Завдання для інтелектуального самовдосконалення молодших школярів. К.: Освіта, 1999. 144 с.

Василенко Н. Сучасні підходи до змісту і методики формування логічно-математичного мислення школярів. *Початкова школа*. 2015. №9. С. 24–27.

Горобченко Н. Використання дослідницьких методів на уроках як дієвий спосіб забезпечення творчого розвитку особистості. *Початкова освіта*. 2012. №2. С. 42–43.

Захарова А. Розвивальне навчання математики в початковій школі. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 37–38.

Коваленко О. Саморозвиток особистості: філософсько-етичний аспект. *Філософія*. Науковий вісник. Харків: ХДПУ, 1998. Вип. 1. С. 122–125.

Коваленко О. Соціально-історичні типи суспільних систем і основні стратегії саморозвитку особистості. *Наукові записки Харківського військового університету*. Серія: Соціальна філософія, психологія. Харків: ХВУ, 2004. Вип. 2(20). С. 152–160.

Ковальова В. Становлення та розвиток творчої особистості молодшого школяра засобами інноваційних педагогічних технологій. *Початкова школа*. 2016. №6. С. 5–8.

Колісник О. Духовний саморозвиток особистості. *Соціальна психологія*. 2006. № 1. С. 62–77.

Коломієць Н. Навчальне середовище як ресурсний центр розвитку особистості учня. *Початкова школа*. 2015. №11. С. 1–4.

Кулик О. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках математики.*Початкова школа*. 2011. №7. С. 22–24.

Лопатньова Т. Як виховувати творчу особистість. *Початкова школа*. 2016. №12. С. 51–52.

Мерзлякова О. Самореалізація особистості. *Науковий світ*. 2007. №9. С. 28–29.

Митник О. Розвивальне освітнє середовище у початковій школі як чинник становлення успішної особистості у соціумі. *Початкова школа*. 2016. №5. С. 1–4.

Нечипоренко К. Розвиток інтелектуально-творчих умінь учнів у навчально-виховному процесі початкової школи. *Початкова школа*. 2012. №11. С. 55–57.

Приймак Л. Розвиток учнів в умовах творчого навчання. *Початкова школа*. 2011. №6. С. 28–33.

Пушкарьова Т. Взаємодія вчителя початкових класів з учнями в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Початкова школа*. 2002. №6. С. 49–54.

Савченко О. Формування у молодших школярів умінь самоконтролю і самооцінки. *Початкова школа*. 2015. №4. С. 1–4.

Скуратівський Л. Методика розвитку і саморозвитку індивідуальності у навчанні. *Початкова школа*. 2000. № 2. С. 69–71.

Таранушенко Т. Індивідуалізація пізнавальної діяльності школярів. *Початкова школа*. 2015. №6. С. 38–40.

Шевченко В. Саморозвиток як чинник становлення творчої особистості. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2004. № 2– 3. С. 142–154.

Liubow Biletska

FORMATION ABILITY FOR SELF-DEVELOPMENT IN MATHEMATICS LESSONS IN PRIMARY GRADES

Abstract. The article examines the problem of forming the individual's ability to self-development during primary school education and finding ways to implement it. The modern educational system is precisely that social institution, which was

created for purposeful and step-by-step development of the individual.

Emphasis is placed on the significance of the teacher's implementation of the correct organization of the educational process for the purpose of general development of primary school students, formation of their ability to self-development as a driving and motivating factor of educational activity.

It was determined that the student's personality is able to realistically assess the life situation, its sources and prerequisites, set new, but achievable goals for himself, successfully and rationally find effective means and ways to achieve them. Children of primary school age are distinguished by natural curiosity and interest, which are characteristic of the intellect, and this affects the development of educational and cognitive abilities and the intellectual growth of students in education.

The author states that developmental education provides an opportunity to reveal the predispositions and potential of each child, so self-development becomes a process that is realized by the child and guided by the teacher. The article defines the parameters, qualities, pedagogical requirements and prerequisites, the main stages of the self-development process of the student's personality, which must be taken into account for the positive dynamics of the process of studying the elementary course of mathematics.

It is emphasized that teachers sometimes react quite indifferently to students' aspirations for self-realization and self-development, because they feel a lack of pedagogical experience from such work in primary grades.

Keywords: personality development, self-development ability, primary school, educational process, elementary course of mathematics.

ROZWÓJ OSOBOWYCH ZDOLNOŚCI DO SAMOROZWOJU NA LEKCJACH MATEMATYKI W KLASACH PODSTAWOWYCH

Streszczenie. W artykule podjęto problematykę kształtowania się zdolności jednostki do samorozwoju w trakcie edukacji w szkole podstawowej oraz poszukiwania sposobów jej realizacji. Współczesny system edukacyjny jest właśnie tą instytucją społeczną, która została stworzona dla celowego i stopniowego rozwoju jednostki.

Podkreślono znaczenie wdrażania przez nauczyciela prawidłowej organizacji procesu edukacyjnego dla ogólnego rozwoju uczniów szkoły podstawowej, kształtowania ich zdolności do samorozwoju jako czynnika napędowego i motywującego działalność edukacyjną.

Ustalono, że osobowość ucznia potrafi realistycznie ocenić sytuację życiową, jej źródła i przesłanki, wyznaczyć sobie nowe, ale możliwe do osiągnięcia cele, skutecznie i racjonalnie znaleźć skuteczne środki i sposoby ich osiągnięcia. Dzieci w wieku szkolnym wyróżniają się naturalną ciekawością i zainteresowaniem, które są charakterystyczne dla intelektu, a to wpływa na rozwój zdolności wychowawczych i poznawczych oraz rozwój intelektualny uczniów w procesie edukacji.

Autorka stwierdza, że edukacja rozwojowa daje szansę na ujawnienie predyspozycji i potencjału każdego dziecka, dzięki czemu samorozwój staje się procesem realizowanym przez dziecko i kierowanym przez nauczyciela. W artykule określono parametry, cechy, wymagania i przesłanki pedagogiczne, główne etapy procesu samorozwoju osobowości ucznia, które należy wziąć pod uwagę dla pozytywnej dynamiki procesu studiowania podstawowego kursu matematyki.

Podkreśla się, że nauczyciele czasami reagują dość obojętnie na dążenia uczniów do samorealizacji i samorozwoju, gdyż

odczuwają brak doświadczenia pedagogicznego w takiej pracy w klasach podstawowych.

Słowa kluczowe: rozwój osobowości, zdolność do samorozwoju, szkoła podstawowa, proces edukacyjny, podstawowy kurs matematyki.

Відомості про авторів / Noty o Autorach

Balza Bogusław – doktor nauk ekonomicznych, doktor nauk prawnych, adiunkt na Uniwersytecie Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Beata Skwarek – doktor nauk pedagogicznych, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych

Borczykowska-Rzepka Maria – doktor nauki medyczne, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie

Brojanowska Astrid – magister psychologii, psychodietetyk, nauczyciel akademicki, Collegium Witelona Uczelnia Państwowa, Wydział Nauk Społecznych i Humanistycznych

Stadniczeńko Stanisław Leszek – profesor zwyczajny doktor habilitowanyz zakresu nauk prawych, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie

Zamelski Piotr – doktor nauk prawnych, Prodziekan ds. Dydaktyki, Politechnika Opolska

Антошкіна Валерія – доктор юридичних наук, доцент, професор кафедри права, Приватний вищий навчальний заклад «Європейськiй університет», юридичний факультет

Білецька Любов – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет початкової освіти та мистецтва

Гвоздецька Богданна – кандидат соціологічних наук, доцент кафедри філософії, соціології та політології імені професора Валерія Скотного, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет історії, педагогіки та психології

Гірняк Світлана – доктор філологічних наук, професор кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти,

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет початкової освіти та мистецтва

Голубєв Олександр – викладач кафедри практики англійської мови та методики її навчання, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет української та іноземної філології

Дутко Антоніна – студентка другого курсу, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет здоров'я людини та природничих наук

Зелена Наталія – студентка третього курсу навчання, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет української та іноземної філології

Зелена Оксана – кандидат політичних наук, доцент кафедри філософії, соціології та політології імені професора Валерія Скотного, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет історії, педагогіки та психології

Кравченко-Дзондза Олена – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет початкової освіти та мистецтва

Лімонченко Віра – доктор філософських наук, професор кафедри філософії, соціології та політології імені професора Валерія Скотного, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет історії, педагогіки та психології

Лялюк Галина – доктор педагогічних наук, професор, Львівський державний університет внутрішніх справ, Інститут управління, психології та безпеки

Проць Олександра – кандидат юридичних наук, доцент кафедри історії України та правознавства, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет історії, педагогіки та психології

Пустовіт Григорій – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання, Рівненський державний гуманітарний університет

Сарабаха Галина – вчитель початкових класів, Ліцей імені Івана Пулюя Львівської міської ради

Скотна Надія – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії, соціології та політології імені професора Валерія Скотного, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет історії, педагогіки та психології

Стасів Наталія – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет початкової освіти та мистецтва

Ткаченко Олександр – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії, соціології та політології імені професора Валерія Скотного, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, факультет історії, педагогіки та психології

Information about the authors

Antoshkina Valeriia – Doctor of Law, Associate Professor, Professor of the Department of Law, Private Higher Education Institution “European University”, Faculty of Law

Balza Bogusław – Doctor of Economics, Doctor of Law, Assistant Professor at the University of the Commission of National Education, Krakow

Beata Skwarek – Doctor of Pedagogical Sciences, Collegium Witelona State University, Faculty of Social Sciences and Humanities

Biletska Liubow – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of Primary Education and Art

Borczykowska-Rzepka Maria – Doctor of Medical Sciences, Andrzej Frycz Modrzewski University in Krakow

Brojanowska Astrid – Master degree in psychology, psychodietitian, academic teacher, Collegium Witelona State University, Faculty of Social Sciences and Humanities

Dutko Antonina – Second-year student, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of Human Health and Natural Sciences

Golubev Oleksandr – Lecturer at the Department of English Language Practice and Teaching Methods, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of Ukrainian and Foreign Philology

Hirniak Svitlana – Doctor of Philology, Professor of the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of Primary Education and Art

Hvozdetska Bohdanna – Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology, and Political Science named after Professor Valerii Skotnyi, Drohobych

Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of History, Pedagogy, and Psychology

Kravchenko-Dzondza Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fundamental Disciplines of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of Primary Education and Art

Laluk Hałyna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Lviv State University of Internal Affairs, Institute of Management, Psychology and Security

Limonchenko Vira – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Philosophy, Sociology, and Political Science named after Professor Valerii Skotnyi, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of History, Pedagogy, and Psychology

Prots Ołeksandra – Candidate of Legal Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian History and Law, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of History, Pedagogy, and Psychology

Pustovit Hryhorii – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Education, Rivne State University of the Humanities

Sarabaha Halyna – Primary School Teacher, Ivan Puliui Lyceum of the Lviv City Council Primary School Teacher, Ivan Puliui Lyceum of the Lviv City Council

Skotna Nadia – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Department of Philosophy, Sociology, and Political Science named after Professor Valerii Skotnyi, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of History, Pedagogy, and Psychology

Stadniczeńko Stanisław Leszek – Full Professor, Habilitated Doctor in the field of Law, Economic and Social Academy in Warsaw

Stasiv Nataliia – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Fundamental

Disciplines of Primary Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of Primary Education and Art

Tkachenko Oleksandr – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology, and Political Science named after Professor Valerii Skotnyi, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of History, Pedagogy, and Psychology

Zamelski Piotr – Doctor of Legal Sciences, Vice-Dean for Didactics, Opole University of Technology

Zelena Nataliia – Third-year student, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of Ukrainian and Foreign Philology

Zelena Oksana – Candidate of Political Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology, and Political Science named after Professor Valerii Skotnyi, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Faculty of History, Pedagogy, and Psychology.